



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UMA ESCOLA, TRÊS IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE A
INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE DA ESCOLA NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS PROFESSORES

Eliani Dombrowski Cavalcante

Manaus-Am
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANI DOMBROWSKI CAVALCANTE

UMA ESCOLA, TRÊS IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE A
INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE DA ESCOLA NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f	Cavalcante, Eliani Dombrowski. Uma escola, três identidades: um estudo sobre a influência da identidade da escola no processo de formação continuada de seus professores. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2006. 227 f.; c /il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2006. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão. 1. Formação Continuada 2. Identidade 3. Prática Reflexiva I. Título CDU 371.13056.262 CDD 371.12
-------	--

ELIANI DOMBROWSKI CAVALCANTE

UMA ESCOLA, TRÊS IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE A
INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE DA ESCOLA NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovado em 01 de dezembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro
Universidade Estadual do Amazonas

DEDICATÓRIA

Dedico este Mestrado aos meus pais Mário Dombrowski (in memorian) e Anita Wilma Dombrowski (in memorian) pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões enquanto estiveram presentes em minha vida, pois vocês foram os atores principais desde quando minha história começou e continuaram tendo um papel importante nela até partirem, pois, sem vocês, nem história teria. Sinto saudades! Sempre sentirei!

Todo o valor que neste trabalho há, toda vitória alcançada pelo esforço e pelas conquistas obtidas, dedico, com todo o meu amor, a vocês, meus inesquecíveis pais! Parabéns!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, de verdade. Não preciso explicar toda a história da criação para que você, leitor, entenda que, sem Deus, eu não estaria aqui. Mas meu agradecimento vai além desse simples fato. Quando eu não acreditava mais em mim, Ele continuou acreditando. Obrigada, Pai.

Meu grande agradecimento é dirigido a meus pais e irmãos, por terem sido o contínuo apoio em minha vida, ensinando-me, com grande propriedade, sobre a importância de construir meus próprios valores. Agradeço em especial a meu irmão Erni, por ter sido um grande exemplo acadêmico de força e coragem em minha vida e a não ter me deixado desistir de minha graduação, onde tudo começou. Obrigado por tudo, por todo o amor. Tenho a certeza de que vocês se orgulham por eu ter conseguido atingir mais esta etapa na construção do conhecimento. Mas este orgulho, converto numa obrigação de a cada dia ser mais digna de representar a família Dombrowski.

Em especial e grande destaque, agradeço a Fabiano, meu esposo e companheiro nesta trajetória, que soube compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando na realização deste trabalho. Buscou entender minhas dificuldades e ausências em muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntos e, mesmo assim, me incentivou, me apoiou e, de forma constante, me incentivava para que não desistisse em meio às dificuldades mas que viesse a concluir mais esta etapa de nossas vidas pois sempre a construímos juntos.

Sua paciência e certeza de minha capacidade de realização e conclusão desta tarefa a mim atribuída foram, incontestavelmente, os elementos que alavancaram esta dissertação.

Agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo isto. TE AMO!

Agradeço, de modo único, intransferível e em forma de um amor tão profundo que somente quem é mãe e o próprio Deus conhecem, a atuação preciosa de meu amado filho Daniel no período de construção deste trabalho. Na verdade filhinho, você fez esse mestrado todo juntinho comigo, começando dentro da minha barriga, me ajudando em todos os passos, ficava quietinho nas aulas, me proporcionou um parto maravilhoso, você é uma criança extremamente saudável e nunca me deu trabalho. Que filho abençoado e maravilhoso você foi e continua sendo sempre com tanto amor, paciência, compreensão, companheirismo e

*parceria mesmo tendo que suportar dia-a-dia a constante ausência de sua mãe, sei que
você sente minha falta! TE AMO! Você é único e especial.*

*Enfim, minha orientadora, Arminda Mourão. Um ser inteligente e paciente que tive a
honra de conhecer. Não sei nem o que dizer. Arminda, obrigada por existir. Obrigada
por me ajudar tanto. Obrigada por ter me aceitado como orientanda, mesmo assim, no
meio do caminho, no meio da turbulência. Obrigada por me apoiar, por acreditar em mim
e me dar um voto de confiança, isso é uma virtude que você tem. Obrigada por tudo! E
neste parágrafo incluo a indispensável participação do Gaspe em todos os processos do
mestrado, sem você amigo, acredito que nem tudo caminhará tão bem sem a sua
organização, atenção e disposição em manter tudo em ordem. Obrigado!*

Por tudo isso, muito obrigada!

RESUMO

A formação docente se constrói através de um conjunto de saberes que vai sendo incorporado à vida dos professores, à medida que estes vão sendo mobilizados pelo seu trabalho do dia-a-dia, o qual, de forma recursiva, desencadeia novos saberes, formando dessa maneira a identidade profissional do professor. São esses saberes que devem ser incluídos no processo de formação docente, por meio da pesquisa e da interatividade, pois a formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, fornecendo os subsídios teóricos e práticos para que as capacidades intelectuais do professor possam se desenvolver vindo a direcioná-lo para o seu fazer pedagógico. Neste sentido, ao saber que a formação docente acontece através de um processo contínuo e reflexivo dentro da escola, este trabalho apresenta algumas das considerações acerca de uma investigação feita com um grupo selecionado de professoras de uma escola localizada no bairro Vila da Prata na cidade de Manaus-AM, com a finalidade de dar uma maior visibilidade aos efeitos que a identidade tridimensional da referida escola, vem produzindo na formação continuada de seus professores. Com a intenção de produzir coesão e coerência a este estudo, foi realizado um estudo de caso através da realização de entrevistas semiestruturadas a 17 professoras da escola, selecionadas aleatoriamente, considerando a educação infantil e o ensino fundamental nela existentes, com o intuito de abranger as três instituições que dão nome a escola. Analisamos os discursos das professoras entrevistadas sobre os processos que envolvem a formação continuada, sem nos fixarmos tão somente nas respostas das mesmas, mas em como essas falas, esses discursos se articulam com o contexto e a dinâmica da escola. Ressaltamos a importância de se dar atenção necessária a aspectos sociais imprescindíveis e que estão presentes neste discurso representando um contexto social vivido na instituição em questão, no momento em que a pesquisa foi realizada. O estudo revelou que existe um descompasso no desenvolvimento da formação continuada das professoras da escola devido a influência exercida pela tripla identidade da mesma visto que, por não ter uma identidade definida, não traz subsídios para que essa formação aconteça de forma progressiva e satisfatória. Formar docentes vai muito além do que vem sendo trabalhado em cursos de capacitação, há que se garantir que o professor entenda como funciona essa importante metamorfose em sua prática vivida dentro da escola vindo a desejá-la. Faz-se mister, portanto, o desenvolvimento de uma formação continuada dentro da escola, considerando todos os aspectos que envolvem sua identidade bem como o envolvimento e a participação dos professores na formação dessa identidade, pois, ao participar desta formação, estará também, construindo sua identidade profissional docente.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Identidade. Prática Reflexiva.

ABSTRACT

Teacher training is built through a set of knowledge that is being incorporated into the lives of teachers, as they are being mobilized for its day-to-day, which, recursively, triggers new knowledge, forming this way the professional identity of the teacher. Is this knowledge that should be included in the teacher training process, through research and interactivity as teacher training, whether initial or continuing, to be consistent, critical and reflective, providing the theoretical and practical subsidies for the capacities intellectual teacher can develop come to direct you to their pedagogical practice. In this sense, to know that teacher training happens through an ongoing and reflective process within the school, this paper presents some considerations about an investigation with a selected group of teachers from a school located in the Silver Village neighborhood in the city of Manaus-AM, in order to give greater visibility to the effect that the three-dimensional identity of that school, has been producing in the continuing education of its teachers. With the intention of producing cohesion and coherence to this study, a case study was carried out by conducting semi-structured interviews with 17 school teachers, selected at random, considering the pre-school and elementary school existing in it, in order to cover the three institutions that give name school. We have analyzed the speeches of the teachers interviewed about the processes involving lifelong learning without we settled solely in the same answers, but in how those lines, these discourses are articulated with the context and the dynamics of school. We stress the importance of giving necessary attention to essential social aspects which are present in this speech representing a social context lived at the institution in question, at the time the survey was conducted. The study revealed that there is a gap in the development of continuing education of school teachers due to the influence exerted by the triple identity the same as for not having a defined identity, does not bring subsidies for such training to happen in a progressive and satisfactory manner. Form sick goes far beyond what is being worked on training courses, we must ensure that the teacher understands how important this metamorphosis in his practice lived within the school come to want it. Therefore, it is mister developing a continuing education within the school, considering all aspects involving his identity and the involvement and participation of teachers in training this identity therefore to participate in this training, is also building their teaching professional identity.

Key-Words: Continuing Education. Identity. Reflective Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil.....	62
Quadro 2 – Quadro de pessoal.....	73
Quadro 3 – Quadro de qualificações dos recursos humanos.....	74
Quadro 4 – Do aspecto físico.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.....	139
Gráfico 2 – Formação dos professores.....	140
Gráfico 3 – Representação sobre a formação.....	157
Gráfico 4 – Papel do planejamento no processo de aprendizagem.....	178
Gráfico 5 – Conhecimento do PPP.....	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE.....	27
1.1 – Considerações iniciais.....	27
1.2 – A construção da identidade.....	28
1.3 – Focalizando o bairro vila da prata em sua dimensão geográfica, socioeconômica e cultural.....	45
1.4 – A localização da escola em sua constituição histórica.....	48
1.5 – A escola e sua estrutura: ONG, estado e município.....	54
1.6 – O projeto político pedagógico e sua estruturação frente à identidade da escola.....	64
CAPÍTULO 2	
2 – A FORMAÇÃO EM AÇÃO: CONTEXTUALIZANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTITÁRIA DO PROFESSOR.....	77
2.1 – Considerações iniciais.....	77
2.2 – A formação do educador frente à legislação vigente.....	78
2.3 – A formação inicial e continuada sob a ótica da prática docente.....	85
2.4 – A formação docente na perspectiva da prática reflexiva.....	97
2.5 – Construindo uma identidade profissional mediante os processos de formação.....	105
2.6 – Entendendo a formação da identidade profissional do professor sob a ótica das representações sociais.....	115
2.7 – A participação dos professores nas configurações do espaço escolar e de sua organização como estratégia de formação contínua.....	124
CAPÍTULO 3	
3 – O DITO E O FEITO: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA REALIDADE	133
3.1 – Considerações iniciais.....	133
3.2 – Perfil ideal, perfil real: identificando o perfil das professoras da escola.....	134
3.3 – A prática docente, a formação e a identidade dos alunos na ótica das professoras.....	147
3.4 – A relação entre a organização das atividades escolares e a prática pedagógica na realidade: planejamento, projeto político-pedagógico e gestão.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	218

INTRODUÇÃO

A ideia de investir nesta pesquisa sobre o processo de formação continuada dos professores em uma escola situada no Bairro Vila da Prata da cidade de Manaus-AM surgiu durante a convivência que mantivemos nesta escola durante a realização de uma pesquisa acerca do processo de formação continuada oferecida aos professores através da SEMED.

Durante este processo de convivência, percebemos, logo de início, que a escola era mantida por três diferentes estruturas organizativas (ONG, SEMED e SEDUC) e que cada uma delas conferia um diferente nome à escola, ou seja, pela ONG é chamada de Vida Alegre, apesar de se denominar como Centro de Formação Vida Alegre, pois o centro e a escola se confundem por atuarem em um mesmo espaço físico; pela SEDUC a escola recebe o nome de Escola Estadual Irmã Adonai Politi e, pela SEMED, recebe nome de CEMEI Criança Alegre.

Esta particularidade da escola chamou a atenção não somente por sua tripla identidade, mas principalmente quando observamos que essa confusão institucional em um mesmo espaço escolar interferia no processo de organização do trabalho escolar visto que os professores da escola eram divididos no processo de formação pois uns recebiam a formação da SEMED e os outros da SEDUC e isso interferia inclusive no planejamento das atividades escolares.

Essa interferência pôde ser claramente notada em vários aspectos significativos para a organização do trabalho escolar, dentre eles, a existência de um Projeto Político-Pedagógico, voltado para as atividades do Ensino Fundamental, pois levava apenas o nome da Escola Estadual Irmã Adonai Politi (SEDUC), mostrando fortes traços do trabalho assistencialista desenvolvido pela ONG, porém, sem sequer citar a existência do vínculo que tinha com a SEMED no desenvolvimento das atividades da Educação Infantil do CEMEI Criança Alegre.

Outro aspecto observado foi o fato de que os professores da escola não se “misturavam” muito, ou seja, existem na escola os professores da SEMED e os professores da SEDUC e os planejamentos, cursos de formação dentre outras atividades escolares eram desenvolvidos separadamente, pois, haviam os cursos de formação para os professores da SEMED e para os professores da SEDUC, o planejamento dos professores da SEMED e dos professores da SEDUC.

Essa separação observada começou a causar um desconforto e uma inquietação, pois, não era possível conceber ou aceitar essa diferenciação entre ser “de cá ou de lá”, fato este que mostrava claramente um descontentamento por parte de muitos professores, especialmente os da SEMED sendo que os alunos com os quais haviam trabalhado passariam a ser alunos dos professores da SEDUC que tinham um pensar e agir diferente considerando a proposta da SEDUC para o ensino.

Começamos então, a questionar como estaria se processando a formação continuada desses professores, considerando que a formação torna-se significativa no contexto da prática docente realizada na escola e que a escola é, em parte, responsável pelos ideais educacionais que se consolidam na subjetividade e prática docente.

Concebemos assim, que há uma formação ocorrendo incessantemente no interior da escola e que essa formação, que pode aqui ser considerada como uma formação em serviço vem recebendo grande influência da identidade conferida à escola pelo fato de acontecer em seu contexto e obedecer a regras pré-definidas pelas normatizações existentes no sistema escolar brasileiro.

Porém, essa influência precisa ser positiva e significativa para os professores, mas para que seja positiva, é preciso que a identidade da escola esteja bem definida já que a escola pertence a três organizações, o que lhe confere três direcionamentos totalmente diferenciados, convivendo em um mesmo espaço físico, o que traz, por sua vez, uma certa incerteza quanto ao processo educativo.

Visto pelo ângulo de que a identidade da escola influencia no processo de formação docente e considerando os demais aspectos aqui colocados, perguntamos: como a formação estaria acontecendo nesta realidade específica? Será que a formação de professores, estaria mesmo sendo pensada como uma atividade articulada ou este processo se tornara algo que “simplesmente” acontece?

Essas questões que são levantadas em relação à formação do educador, principiam na busca da identidade profissional do educador, revelando sua trajetória histórica e levando em consideração os interesses dos próprios professores e da comunidade, vendo assim a questão da formação do educador de forma contextualizada, coletiva e articulada às transformações estruturais e conjunturais da sociedade. Arroyo (1996) é enfático quando afirma que:

A questão, pois, que se coloca, tanto para a formação precedente quanto concomitante ou continuada dos professores, é optar por redefini-la numa concepção mais alargada de educação básica. Pensar em um currículo bem mais amplo nas qualidades e saberes que os mestres devem dominar e nas dimensões humanas que devem cultivar nos educandos. Essa perspectiva supõe superar a estreita concepção de docente-ensinante, para recuperar a tradição do humanismo pedagógico e radicalizá-lo no projeto de formação do educador (ARROYO, 1996, p. 3).

A multiplicidade de entraves encontrados na ação docente, especialmente verificados nesta pesquisa e os resultados socialmente questionáveis da prática docente na escola configuram como os fundamentais motivadores para este estudo acerca da expansão e valorização da formação profissionalizante no espaço escolar, ou seja, no cotidiano escolar.

Sendo assim, buscamos um aprofundamento teórico sobre o assunto aqui analisado e percebemos, a partir desses estudos, que há a propensão a um repaginamento das práticas de formação docente que vigoram no cotidiano da profissão considerando que a ação docente, por mais que seja engessada pelo sistema, possui uma forte propensão à reflexão, especialmente por ser este um ato quase que instintivo inerente ao ser humano.

Essas práticas de formação, antes instaladas em um modelo formativo que ocorria antes do ingresso efetivo da profissão organizando-se em âmbitos diferente do que seria o próprio local de trabalho docente, passam a ser nomeadas e reconhecidas diante da realidade brasileira como um processo de formação docente em serviço, ou seja, uma forma de prática docente que acontece de forma com a experiência da ocupação docente no seu local de trabalho, sendo este, o principal eixo de análise desta pesquisa.

Os cursos de treinamento que no caso desta escola em estudo, são oferecidos pela SEMED e pela SEDUC, são os primeiros a ocupar lugar definido na realidade brasileira, e, em sua quase que totalidade, procuram se organizar no intuito de mostrar diferentes métodos e técnicas de trabalho concebidas como forma eficientes na busca do alcance de resultados satisfatórios nos processos de ensino. Para Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) é a partir desse momento que se intensifica

uma forma organizativa de diferentes programas de formação para professores nomeados de capacitação docente, curso de aperfeiçoamento formação docente permanente, modalidades estas segundo as quais a prática formativa em serviço foi sendo introduzida no cotidiano da escola.

Segundo Fusari (1988), a formação concomitante ao exercício do ofício inaugura uma nova racionalização da profissionalidade, e, por extensão, da construção dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, tratava-se de um dispositivo estratégico que se fez conhecer, de um modo mais específico e centralizado dentro da profissão, diferentes modos de se pensar a atividade docente.

Podemos assim, confirmar que, o principal objetivo desse modelo de regulação da formação, chamado de formação em serviço, foi o de engrenar uma espécie de correção para as práticas docentes que estavam em vigência (FUSARI, 1988). Podemos então presumir que o efeito ensejado, seria o de promover certa unificação, um pouco mais restrita, das práticas do cotidiano dos professores.

Para Fusari (1988), a então, ainda em vigor, a abordagem tecnicista da educação, a qual ditava a maior parcela das propostas de formação docente em serviço, é entendida de forma diferente. A falsa eficiência da racionalidade técnica começa e se passa a se comparar de fora direta com os resultados frágeis e mazelados alcançados no decorrer das práticas escolares.

Tendo as ciências sociais com é o caso da vertente marxista como protagonistas de uma tendência renovadora para a pesquisa educacional que deflagra a crítica a crença da existência de uma escola resgatadora da sociedade, o que, denuncia a sua função de reproduzir as relações desiguais impregnadas dentro das sociedades dentro do campo econômico e político.

A inserção de teorias educacionais críticas acerca da realidade escolar brasileira nos últimos tempos trouxe, entre outros aspectos, contribuições para se repensar as concepções difundidas até então sobre o trabalho e a formação de professores, proporcionando novas aberturas para a pesquisa na área, com também novos referenciais teórico-metodológicos que embasassem os projetos de formação docente em serviço.

Diante das novas propostas de formação em serviço, o principal foco a que aqui se destinam são aquelas que concebem os docentes como profissionais crítico-reflexivos tomando como base um novo conjunto de experiências de si mesmo no que diz respeito à subjetividade do professor.

A grande maioria das propostas de formação docente em serviço que estão vigorando nos dias atuais tanto no Brasil como em outros países, apontam para a importância de se estimular nos professores uma práxis focada na ação reflexiva (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1998, 1995, 1993).

Essa práxis realiza-se tanto através de um novo exame das convicções pedagógicas que permeiam suas decisões diárias, quer seja pelas experiências de suas histórias de vida, pela percepção dos diferentes pontos e campos do conhecimento através dos quais os professores interagem, através da problematização dos fins e dos valores educacionais das situações de ensino que promove e até mesmo pela busca do conhecimento das situações e condições históricas e sociais que atravessa em sua construção profissional.

Larrosa (1994, p. 49-50), analisa a vertente reflexiva na formação dos professores e afirma que:

O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor (LARROSA, 1994, p. 49-50).

Tendo como foco essa perspectiva, o processo reflexivo docente torna-se essencial em sua formação, seja ela inicial ou continuada vindo a causar uma transformação na prática pedagógica docente preparando-o para agir de acordo com as exigências com as quais se depara cotidianamente.

Nóvoa (1995, p. 25) explica os propósitos dessa modalidade ao afirmar que:

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em 1995, Schön publica um dos primeiros estudos na intenção de entender o docente como sendo um profissional reflexivo de sua prática, cujos espaços de trabalho se dimensionam como possíveis de produzirem novas situações a cada instante em que a prática pedagógica do professor se aplica.

Sabe-se que a prática docente é permeada pela intersubjetividade dentro do espaço escolar, no qual, os autores do processo de ensino e aprendizagem têm sua identidade e que, nesse processo de convivência e de trocas, muitas questões se desvendam fazendo com que o processo se torne dinâmico e, muitas vezes, inusitado, no qual diferentes problemáticas precisam ser trabalhadas e isso pede do professor que esteja preparado para refletir acerca de sua prática para poder redefini-la se necessário dor a fim de produzir novos saberes.

Ainda para o autor supracitado, no exercício da docência são requisitados do professor habilidades que englobam a criatividade, a autonomia e a inventividade no exercer de suas funções pedagógicas para que, quando confrontados pelos

acontecimentos concretos diários que o ambiente da escola vivencia, traga à sua consciência a reflexão enquanto um processo que mediará a sua prática na resolução de problemas investigando, interpretando e apropriando-se de posicionamentos educativos.

Segundo Alarcão (1996, p. 18), de acordo com a abordagem de Schön, o professor:

tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Para Giroux (1986), a ação reflexiva docente deve ser operacionalizada considerando tanto as situações-problema existentes em sua experiência imediata como também as situações que se fundamentam na cultura institucional onde se incorporam os fins e sentidos sociais, culturais e políticos trazendo uma reorientação de seu trabalho.

Segundo Giroux (1986),

a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia "congelada" que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam (GIROUX, 1986, p. 249).

Assim, continua ele, ao dizer que,

É importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente (GIROUX, 1986, p. 253).

De maneira geral, buscamos destacar neste estudo como a formação do professor vai sendo moldada a partir de sua prática reflexiva e das influências que recebe da própria identidade, bem como da identidade da escola, tendo em vista que os processos de formação continuada desenvolvidos nesta influenciam diretamente na práxis dos professores e na formação de sua identidade profissional conferindo aos tais elementos que desencadeiam os saberes que venham de encontro com os propósitos de ensino da própria escola.

Sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral, verificar o processo de formação continuada dos professores em uma escola situada no Bairro Vila da Prata e como objetivos específicos, contextualizar a escola; verificar como a estrutura, que é ao mesmo tempo estadual, municipal e sustentada por uma ONG, interfere no seu projeto político-pedagógico; analisar o projeto político-pedagógico da escola; investigar a influência da escola no processo de formação de seus professores e analisar como os professores percebem seu processo de formação.

De acordo com a proposta desta dissertação de investigar o processo de formação continuada dos professores de uma escola específica, foi inevitável ter que encontrar uma abordagem teórico-metodológica que viesse a servir de instrumento de reflexão para a leitura da técnica que seria aqui realizada.

Em vista disso a estratégia de pesquisa adotada foi o Método do Estudo de Caso que, segundo Yin (1989, p. 23, apud BRESSAN, 2000) esta é “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”, no decorrer do qual os comportamentos tidos como importantes de fato não podem ser dominados. Caracteriza-se na “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 1989, p. 19, apud BRESSAN, 2000).

Ao analisar o Método do Estudo de Caso e compará-lo com diferentes métodos, Yin (1989, apud BRESSAN, 2000) afirma que para que haja uma definição do método a ser utilizado é necessário observar todas as questões que serão analisadas pela investigação. De um modo mais específico, este método de estudo de caso adequa-se no sentido de obter repostas dos como e dos porquês, os quais são explicativos e trabalham as relações operacionais que funcionam no decorrer do tempo.

De acordo com YIN (1989, p. 19, apud BRESSAN, 2000), este fato também é aplicado ao Método Histórico e ao Método Experimental os quais também objetivam responder a estas questões. Contudo, no Método Histórico, este pode ser recomendado caso não haja nenhum tipo de acessibilidade ou controle pelo investigador dos acontecimentos comportamentais de um passado que não mais existe sem dispor, por exemplo, de pessoas vivas que possam depor sobre o assunto abordado e precisando abrir mão de documentos e de produções culturais ou físicas como fontes de destaque.

Em se tratando do Método Experimental, o que responde às questões por ele propostas são alcançadas em acontecimentos nos quais o investigador precise compor o comportamento de modo direto, preciso e sistemático, sendo-lhe necessário e possível o isolamento de variáveis, como é o caso de experiência experimentais que precisam ser realizadas em laboratório. Ao fazer isto, decididamente é isolado o fenômeno de estudo de seu contexto (YIN, 1981, apud BRESSAN, 2000).

De acordo com YIN (1989, apud BRESSAN, 2000), a opção preferencial pela utilização do Estudo de Caso precisa ser revelada quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações nas quais os comportamentos importantes não

podem ser determinados, mas possíveis de serem observados em entrevistas sistemáticas. Mesmo tendo pontos em comum com o método histórico, o Estudo de Caso é caracterizado especialmente pela “[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 1989, p. 19, apud BRESSAN, 2000).

Outro critério proposto por Yin (1994, p. 41, apud COUTINHO & CHAVES, 2002, p. 227) acerca da tipologia do estudo de caso considera a coleta de dados obtidos pelo investigador no processo de observação, podendo ser uma única ou diversas unidades de análise. Correspondem ao mesmo tempo, na concepção do autor, aos *holistic versus embedded case studies*, ou, conforme traduzem Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 97, apud COUTINHO & CHAVES, 2002, p. 227) os estudos globais versus inclusivos.

Para delinear o processo de formação continuada dos professores da referida escola, a amostra para este estudo foi composta de 17 professoras de um total de 39, todas mulheres, sendo que, destas dezessete, 07 são da SEMED e 10 da SEDUC, pois a ONG não possui professores “contratados” atuando diretamente na escola, somente os que prestam serviços à ONG executando as atividades dos projetos oferecidos pela ONG que beneficiam os alunos da escola.

Foram então, realizadas entrevistas organizadas de forma semiestruturada e em profundidade para garantir a enunciação livre a respeito de temas relativos aos processos formação continuada, à identidade da escola e seu projeto político-pedagógico, ao olhar das professoras quanto a sua formação e práxis e à influência que a tripla identidade da escola exerce nos processos de formação docente, conceitos estes, que precisaram ser melhor elucidados no intuito de que não fossem analisados apenas pelo olhar da pesquisadora.

Segundo Minayo (1994):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade da fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1994, p. 47).

A análise das entrevistas foram feitas através das considerações de Bardin (1977) acerca da análise da enunciação. De acordo com o autor, escondido atrás do discurso visível, e, geralmente simbólico e polissêmico, oculta-se um sentido que convém revelar. Desta forma, o discurso traz o confronto dos desejos, dos investimentos e das motivações de acordo com as imposições do código linguístico.

Para isso, realizamos a divisão das entrevistas, por segmento, em estruturas temáticas assim delimitadas: o perfil das professoras da escola, os processos de formação continuada trabalhados pela escola, a visão das professoras acerca de sua formação e prática docente, a organização do trabalho escola e a visão das professoras sobre essa organização e a participação das professoras na organização e execução dos trabalhos escolares e do projeto político-pedagógico, a fim de percebermos os sentidos propostos pela hierarquia em cada uma delas, com suas contradições e estrutura interna, ou seja, os integrantes da representação.

Os resultados verificados diante das falas das professoras foram comparados, buscando perceber se havia o reforço das representações nas diferentes técnicas ou se elas se mostravam de forma contraditória.

Contudo, para que esta pesquisa viesse a ter realmente relevância no contexto educacional, especificamente no que tange os processos de formação docente, foi necessário que a mesma se estruturasse não somente pelo resultado

das entrevistas ou pela observação participante da pesquisadora, mas por meio da organização de estruturas de estudo que se complementassem entre si dando sentido ao que nos propusemos como foco de análise inicial, ou seja, os processos de formação continuada em uma escola específica.

Para tanto, este trabalho se organizou em três capítulos que se distinguem e se complementam, ao mesmo tempo em que conferem à pesquisa um olhar de totalidade sobre a realidade analisada.

O Primeiro Capítulo intitulado **A organização do trabalho escolar: Construindo uma identidade**, é o momento em que discutimos como se forma a identidade pessoal e profissional do professor e da escola; a contextualização da escola em seus aspectos geográficos, históricos, sócio-econômico e cultural, considerando sua inserção no contexto do bairro; a identificação da tripla identidade da escola; sua constituição história e o processo de construção do seu Projeto Político-Pedagógico.

O segundo capítulo, organizado sob o título **A formação em ação: contextualizando os processos de formação profissional e identitária do professor**, se diferencia especificamente dos demais pelo seu caráter estritamente voltado para a análise das teorias que elucidam a temática sobre a formação de professores especialmente elencadas no intuito de dar uma maior clareza à pesquisa aqui realizada. Traz em seu contexto, a formação do educador frente à legislação vigente; a perspectiva da prática reflexiva; a formação da identidade profissional do professor sob a ótica das representações sociais; a participação dos professores nas configurações do espaço escolar; a formação contínua.

No terceiro capítulo, denominado **O dito e o feito: Os processos de formação na realidade**, analisamos, à luz do referencial teórico, o resultado das

entrevistas que enfatizou a análise do perfil das professoras da escola; os processos de formação continuada trabalhados pela escola; a visão das professoras acerca de sua formação e prática docente; a organização do trabalho escola e a visão das professoras sobre essa organização e a participação delas na organização e execução dos trabalhos escolares e do projeto político-pedagógico da escola.

CAPÍTULO 1

1 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE

1.1 – Considerações iniciais

Este capítulo discute a organização do trabalho em uma escola situada em um bairro periférico na cidade de Manaus, visando polemizar a construção de sua identidade em um contexto amazônico.

Partimos da premissa que a dimensão dinâmica da educação, ou conforme coloca Sacristán (2002) sua dimensão teleológica, pressupõe construir caminhos para o desenvolvimento humano. Nos dizeres do referido autor:

A forma como a educação poderia contribuir para a realização desses ideais substanciou-se nas seguintes finalidades: a) A educação como instrumento de difusão e inovação do conhecimento e da cultura objetivada em geral, que é a funcionalidade mais proeminente e visível da escolarização; b) a educação como instrumento para fundamentar um modo de vida em sociedade, que parte das funções disciplinadoras e civilizatórias que a ela foram atribuídas e que hoje se expressam com mais plenitude e aceitabilidade no ideal da cidadania democrática; c) A educação como forma de inserir os sujeitos no mundo que os rodeia, particularmente o das atividades sociais produtivas, esta é a dimensão mais pragmática do sistema educacional; d) A educação como cultura para o desenvolvimento, o bem-estar e a felicidade dos sujeitos, como uma tradução do significado da humanização a partir da sensibilidade psicológica e da ocupação para o bem-estar pessoal dos indivíduos (SACRISTÁN, 2002, p. 140).

Ao entrarmos no estudo das práticas do cotidiano escolar visando descobrir os significados destas práticas educativas, foi possível entender que a forma como a escola está organizada em um determinado contexto é um processo historicamente construído e que interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Por isso, inicialmente, trabalhamos com a questão da identidade, para posteriormente, contextualizando a Amazônia, discutirmos a organização escolar para debater nos próximos capítulos os processos educativos desenvolvidos na escola, tendo como norte o trabalho docente.

1.2 – A construção da identidade

Na perspectiva antropológica, a identidade se constrói a partir de fatores culturais caracterizando-se pelo conjunto dos elementos formados pela cultura que os indivíduos adquirem por meio de sua herança cultural, o que, por sua vez, confere atributos e diferenças aos grupos de indivíduos evidenciando-se através da consciência que cada ser humano tem do outro como um ser diferente dele possuindo suas individualidades.

Para Durkheim (1977), de acordo com a visão antropossociológico, é possível dizer que o processo de desenvolvimento no qual vivemos, seja ele no âmbito social, tecnológico, industrial, dentre outros, desdobra-se na complexificação de nossa sociedade. Isto significa dizer que a sociedade não é mais concebida como um ponto capaz de submeter os indivíduos unicamente às suas determinações, funcionando sem frustrações, insucessos ou fracassos de seus atores sociais.

Para VELHO (1987), tais perspectivas levam-nos a presumir acerca da real complexidade de nossa vida em sociedade. Vejamos, portanto, de que forma ela se desvenda no pensamento de alguns autores pois, para uns, de um lado ela se limita de acordo com a divisão social do trabalho e da distribuição da riqueza delineando as classes sociais e, por outro lado, ela reconhece que há uma pluralidade de culturas que deve ser entendida como a coexistência, seja ela harmoniosa ou não, de uma multiplicidade de tradições com bases étnicas, religiosas, dentre outras.

Para Balandier (1976), as sociedades estão submetidas a duas dinâmicas complementares.

Do lado de dentro, são as práticas dos atores sociais (individuais e coletivos) que "interpretam" e solicitam, utilizam e manipulam, tentam orientar, segundo seus interesses e seus valores, os sistemas de relacionamento sociais de que participam. Do lado de fora, é a interferência "daquilo que rodeia a sociedade" no plano internacional que engendra pressões (e dominações) e contaminações; que favorece, também, o aparecimento de novas alternativas [...] (BALANDIER, 1976, p. 301).

Assim, segundo Balandier, os diferentes efeitos que se conjugam diante destas duas dinâmicas fazem com que a sociedade seja refocalizada de forma quase que permanente. Ela avoca diferentes visões de si mesma que concorrem entre si. Constitui-se, pois, de configurações um tanto compatíveis e um tanto opostas umas às outras. Assim, "toda sociedade é plural e, daí estar, constantemente, em vias de se fazer e de se definir" (BALANDIER, 1976, p. 302).

Conceber a sociedade enquanto "pluralidade", segundo Balandier (1976), significa entendê-la como sendo complexa e com marcas descontínuas pressupondo, de acordo com o pensamento fenomenológico, a formação de uma identidade "plural", na medida em que os indivíduos estão sujeitos a uma variedade de situações.

Erikson (1976) formulou uma das teorias que busca explicar como ocorre o processo de construção da identidade. Segundo o autor, o que acontece na vida de uma pessoa desde muito cedo, produz sobre esta uma imagem de si própria, que vai sendo construída a partir das relações que ela faz existir com os outros pares sociais como seus pais, sua família, parentela, amigos ou seja:

é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo em constante ampliação de outros que são significativos para ele (ERIKSON, 1976, p. 21).

Desta forma, podemos entender nesta citação é que Erikson (1976) percebe que a identidade se constitui como um processo contínuo, que vai se estruturando e se reestruturando no transcorrer da vida do indivíduo. Assim, o que move esse processo é tanto o desenvolvimento biológico quanto as relações sociais que vão se estabelecendo no decorrer de sua vida. Considerando a questão em termos psicológicos, Erikson afirma que:

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é em sua maior parte inconsciente (ERIKSON, 1976, p. 21).

Erikson (1976) salienta ainda em suas considerações que o ser humano possui uma necessidade intrínseca de sentir-se único, e esta necessidade procede do esforço em manter a continuidade e a uniformidade da experiência que agrega em sua maneira pessoal de se exprimir, sentindo-se único e singular, sentimento este que só se desenvolve dentro de sua cultura.

É, portanto, a vida social do sujeito que propicia as trocas afetivas que, desde a mais tenra infância, vão construindo a identidade deste por via das estruturas

culturais, como a exemplo da família, e dos mecanismos criados por toda sociedade para codificar e controlar a vida cotidiana dos atores sociais como é o caso da linguagem, ou seja, há uma forma de transferência do contexto social como um todo para cada um dos indivíduos do grupo desde o início da vida de cada um dos indivíduos no grupo constituindo assim, uma identidade grupal.

Desta forma, Erikson (1976) afirma que todas as dimensões existentes na identidade de um indivíduo são estabelecidas em um processo que se localiza nele mesmo e no núcleo central de sua cultura, nos possibilitando a partir da análise de tal processo a caracterização dessas duas identidades, ou seja, a do indivíduo e a do grupo/sociedade onde está inserido.

Esta concepção proposta por Erikson (1976) vai de encontro a um indivíduo que representa a si mesmo de forma consciente, bem como da representação que estabelece na relação com outros indivíduos. Entretanto, este conceito de identidade proposto pelo mesmo autor, traz subentendida a ideia de semelhança, uma vez que deduz que a identidade do sujeito vai sendo construída a partir das percepções que ele tem de si mesmo e do outro como atores sociais.

Assim, caracterizar a identidade é procurar definir os princípios, a coluna vertebral que, enquanto nos sustenta e identifica, também nos distingue dos outros. Significa isto que, ao se fazer um estudo acerca da identidade da escola, faz-se necessário estabelecer, claramente, as grandes linhas ideológicas e educativas próprias, orientadoras da ação educativa.

Quando se pensa em uma escola, vêm logo à nossa mente os sujeitos que dela fazem parte. São sujeitos da escola os alunos, os professores, a direção, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar. Todos esses sujeitos são

responsáveis por fazer, conduzir e constituir esta tão importante instituição, que é a escola.

Desta forma, é necessário analisar a escola como uma organização específica, delineando algumas ações necessárias à organização do trabalho escolar que venham a caracterizar sua identidade. Considerando a escola como uma organização do sistema educacional com suas práticas pedagógicas e seus sujeitos, a mesma pode ser reconhecida como uma organização específica. Todavia, há a necessidade de compreendermos o conceito de organização escolar para além do modelo racional¹ que reconhece existir um consenso no processo de tomada de decisão.

A partir daí uma preocupação constante das organizações deve ser a melhoria do processo de tomada de decisão pois qualquer escolha que se faça em uma organização, requer uma tomada de decisão sendo esta a melhor forma de responder a um determinado problema, na qual se procura e seleciona alternativas ou ações que criarão valores para os procurando e selecionando uma alternativa ou ação que irá criar valor para os acionistas de uma determinada organização.

No modelo racional², ou “modelo do ator único”, uma organização se confunde com um ator único, racional e homogêneo, bem como consciente de si próprio e de seu contexto, sendo dotado de objetivos e de preferências relativamente estáveis, que existe e se justifica para atingir seus objetivos. NIOCHE (1993, p. 297).

Segundo MOTTA (1996, p. 53), provocada unicamente pela detecção de um problema, a decisão se constituirá a partir de um fluxo de produção e análise das

² Neste modelo, a decisão que um indivíduo precisa tomar é desencadeada pela identificação de um problema e, nesta situação o processo de decisão se constitui por um fluxo contínuo de produção e análise de uma determinada informação resultando na identificação das diferentes alternativas para a resolução do mesmo.

informações que são coletadas e analisadas de forma criteriosa, resultando na identificação e opção de diferentes alternativas para o alcance dos objetivos organizacionais. Este fluxo ocorrerá de modo sequencial e processual onde os participantes contribuem de forma eficiente e desinteressada para um melhor desempenho organizacional.

Apesar de a escola ser uma organização burocrática² e organizar-se pelo modelo jurídico-normativo, isto não implica que ela se enquadre dentro do modelo racional, visto que sua própria função social a torna diferente das outras instituições. Para um melhor entendimento deste contexto, Formiga (2003) enfatiza que:

[...] a função social assumida pela organização-escola tende a diferenciá-la das demais, tendo em vista que, neste espaço social, produz-se por excelência, conhecimento, além de propiciar a vivência de elementos culturais, hábitos, atitudes, habilidades, valores, normas e símbolos fundamentais à vida social (FORMIGA, 2003, p. 26).

Podemos afirmar que a escola enquanto uma organização, por sua natureza peculiar, pelo seu trabalho pedagógico, por sua própria função, possui uma especificidade particular e necessita ser administrada a partir diferenças que apresenta.

Blau (1987), analisando os componentes burocráticos dos sistemas escolares afirma que a burocracia não é um fenômeno recente e que a tendência à burocratização aumentou muito na sociedade contemporânea, tornando-a uma instituição dominante e apresenta em seu trabalho as principais características de uma estrutura burocrática no caso apresentado com o tipo ideal.

² O modelo burocrático ou racional, segundo FORMIGA (2003), encontra-se fundamentado nos conceitos do enfoque clássico da administração, presente nas obras de Taylor (1970) sobre a organização racional do trabalho, de Fayol (1984), que define os princípios da administração do trabalho e de Weber (1979), que diz respeito à teoria da burocracia ou modelo racional.

Ainda segundo o mesmo autor, as atividades regulares necessárias às finalidades da organização são distribuídas de maneira fixa, como deveres oficiais; existe a nítida divisão do trabalho, empregando pessoas especializadas em posições determinadas. A organização dos cargos segue o princípio da hierarquia, cada cargo está sob controle e supervisão de outro mais elevado.

Blau (1987) ainda coloca que as operações são orientadas por um sistema coerente de regras abstratas e consistem na aplicação destas regras a casos particulares; o funcionário ideal desempenha seu cargo com um espírito de impessoalidade formalista.

Diante desse quadro, percebemos ser necessário pensar a organização escolar para além dos parâmetros institucionais normativos vigentes. O estudo da escola como uma organização deve considerar não somente seu caráter técnico-burocrático, mas também sua especificidade, seu cotidiano e seus atores que, carregados de valores, crenças e sentimentos se tornam sujeitos de sua ação, considerando, segundo Blau (1987), que:

As estruturas não são estruturas tão rígidas como popularmente se admite. Sua organização não permanece fixa de acordo com o quadro formal, mas evolui sempre para novas formas. Mudam as condições, surgem problemas e, enquanto se defrontam com estes, os membros da organização estabelecem novos procedimentos e transformam frequentemente suas relações sociais, modificando a estrutura. Os padrões de atividades e interações, que não foram ou, talvez, ainda não foram institucionalizados, mostram a burocracia em processo de mudança (BLAU, 1987, p. 158).

Torna-se imprescindível desenvolver uma análise da escola a partir dela mesma, configurada enquanto um território específico, uma fronteira onde diversas identidades se entrecruzam.

Lima (2001) enfatiza que:

[...] a importância do estudo da escola através de estudos de caso, da etnografia da escola, de pesquisas qualitativas, capazes de observar a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações (LIMA, 2001, p. 08).

Ao estudarmos e entendermos essas novas exigências, novos olhares deverão despertar sobre as teias de relações estabelecidas entre os sujeitos que constroem e organizam a escola. Um desses olhares remete ao estudo da escola baseado no modelo anárquico, implicando um olhar sociológico sobre a mesma buscando compreender a prática educativa complexa e multifacetada que ocorre em seu seio. Não um estudo da anarquia como falta de organização, de bagunça, mas, como afirma Lima (2001):

[...] o termo anarquia não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas, sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações, etc., e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo de anarquia representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia (LIMA, 2001, p. 46).

Nesta visão, a organização da escola se caracteriza mais pela autonomia do que pela burocracia. Observa-se a escola como uma estrutura pouco unificada, onde existe a alternância entre controle e autonomia e onde a atuação dos professores se guia pelo sentido que conferem à prática.

Segundo Lima (2001), o modelo de anarquia organizada se apresenta como um desafio a esse modelo bem instalado da burocracia racional, não por se julgar melhor ou mesmo se sobrepor a ele, mas por procurar competir com ele na análise

de certos fenômenos e de certos componentes das organizações. Ainda segundo Lima (2001, p. 33):

Esta metáfora, ao pressupor a existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou desligados uns dos outros (ao contrário do que acontece com os modelos do sistema social e burocrático), chama a atenção para outros aspectos relevantes reunidos em torno de outra imagem: a de *loosely coupled systems* (sistemas debilmente articulados). Designadamente a escola tem sido vista como um sistema *loosely coupled*, isto é, como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intervenções e de ações, processos e tecnologias adaptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos, etc (LIMA, 2001, p. 33).

Ao estudarmos a vertente trazida por Lima (2001), percebemos que é necessário compreender o cotidiano escolar através de dois planos: um que trata das orientações para a ação organizacional e outro que trata do plano da ação organizacional propriamente dito.

Assim, destacamos que as estruturas formais são veiculadas pelas orientações normativas produzidas pela administração central, reguladas por regras formais e legais, ou seja, por normas que vêm da macroestrutura da educação. Estas, por sua vez, têm um caráter impositivo, são estruturadas e codificadas geralmente por uma linguagem do tipo jurídica e estão inscritas em suportes legais. Muitas vezes, a escola é identificada como tendo esta única face.

Porém, o autor defende que o plano da ação organizacional remete para a análise das estruturas ocultas a partir de um enfoque interpretativo, ou seja, partindo das relações que se estabelecem no território da escola entre seus sujeitos e com a comunidade em geral. Estas estruturas são construídas e desconstruídas numa relação dialética incessante e indicam duas regras de natureza não oficial.

A primeira regra está relacionada com as práticas não formais, localizadas analiticamente em um nível intermediário e produzidas no interior da organização,

podendo inclusive tomar a forma escrita. Estas regras podem orientar procedimentos convertidos em regras formais, assim como podem orientar alguma intervenção não oficialmente regulamentada.

A segunda regra diz respeito às regras informais, localizadas analiticamente em nível profundo, circunstancial e raramente podem ser detectadas através de documentos escritos. São regras partilhadas por pequenos grupos, que podem ou não assumir a realização de interesses particulares não passíveis de legitimação formal.

O que se pode ainda fazer aqui é relacionar estas regras descritas por Lima (2001) com o conceito de currículo oculto delineada por Silva (2005):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes... Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2005, p. 78).

Ao se fazer este estudo da escola enquanto uma organização é preciso ter claro que ela reúne vários elementos que oferecem uma visão global da escola, pois ela é um espaço complexo que se abre em várias dimensões que merecem ser estudadas. Acerca desta complexidade que envolve o estudo da escola como organização, Lima (2001) ainda ressalta que:

a importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenômenos organizacionais – uma focalização normativa (estruturas e regras formais), uma focalização interpretativa (estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas). Neste sentido se recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista, que elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário, admite-se a existência de outras ordens concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras (LIMA, 2001, p. 56).

Essas análises apontam para a urgente necessidade de que as instituições de ensino precisam romper com a rigidez institucional burocrática, pois esse modelo acaba por dificultar as práticas pedagógicas e administrativas. Isto ocorre especialmente quando se trata de construir ou reconstruir a identidade da escola, pois sabemos que há uma profunda ligação entre a organização do trabalho escolar, a organização da escola e a escola enquanto uma organização com a formação da identidade da mesma.

Percebemos claramente isto quando se trata da realização das atividades que passam a constituir o trabalho escolar como é o caso do planejamento escolar, o que inclui o Projeto Político-Pedagógico. Por trás destas atividades que se configuram como a organização do trabalho escolar deve existir um paradigma, um guia, algo que dê o norte a esta comunidade escolar, algo que lhe confira uma identidade própria. Este guia é o que as escolas chamam de Projeto Político Pedagógico (PPP)³. Este documento é o cerne da escola por meio do qual a educação é pensada, planejada. A proposta pedagógica caracteriza a identidade da escola.

Uma das preocupações enfrentadas pelas escolas, pela direção, pelos professores e demais membros da comunidade escolar, é justamente com a realidade que o aluno encontra fora da escola. A escola não está fora da sociedade, pelo contrário, está dentro e em função dela. Como seria possível trancafiar a educação entre muros? Os alunos precisam sair da escola e se depararem com o

³ O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2000, p. 169).

mundo, que apresenta suas dificuldades e desafios, e, se tornarem protagonistas da transformação deste mundo.

É aí, então, que entra a importância do PPP. Se o objetivo de toda a escola é contribuir para a formação de uma sociedade preocupada com valores humanos e sociais, ela precisa de um bom projeto, de uma identidade que a faça alcançar os objetivos a que se propõe (VASCONCELOS, 2000).

O PPP deve revelar o caráter da escola. Ele como aglutinador dos interesses da escola, deve conter objetivos e metas claros. Muitos não percebem que o PPP representa uma proposta teórico/prática e, por isso, acaba muitas vezes ficando no papel. No entanto, ele deve ser o norte da prática escolar. Tudo que for feito pela escola deve ser pensado, planejado, fundamentado.

A construção do PPP é o momento do planejamento, do estabelecimento de princípios e ações que devem nortear a prática pedagógica. Uma das grandes razões dos problemas que as escolas encontram no processo educacional está justamente na não clareza do significado e da importância do PPP. Falta um projeto, um guia norteador das atividades que a escola propõe, ou seja, uma identidade.

Tudo o que é feito e existe de forma organizada e planejada tem uma identidade, pois antes de se tornar existente foi previamente projetado, pensado, planejado. Uma boa casa, por exemplo, tem sua identidade na planta, no projeto. Nada pode ser bem estruturado sem antes ser bem planejado.

A escola, portanto, para ser a identidade da realidade social, precisa também de uma identidade que a caracterize. Esta deve estar expressa no PPP, documento esse que revelará a face da escola. Costumamos dizer que as idéias movem o mundo, porque elas são as identidades do mundo. Dessa forma, não há como

desejar uma sociedade justa sem pensar antes sobre como ela pode ser alcançada, e a escola pode contribuir em grande parte para esse fim.

O que pode ser presenciado na atualidade é a urgência de um mundo que se constrói, se expande e se fortalece através da concorrência de um mercado econômico internacionalizado e desterritorializado, fundamentado nas relações capitalistas não mais restrito às fronteiras de cada país, mas que se edifica nas relações que se estabelece no que se chama de globalização (VASCONCELOS, 2000).

Neste sentido, antes que se tome qualquer atitude frente a essa realidade, a escola precisa primeiramente definir quem ela é, qual a sua identidade e, por conseguinte, estruturar todas as atividades que fazem parte do trabalho escolar a partir de suas especificidades. É justamente por isso que Vasconcelos (2000) diz que a elaboração do PPP tem fases, que vão se configurando nos processos de discussão coletivos. Para o autor as partes componentes do PPP são: O marco referencial, o diagnóstico e a programação. Segundo o autor o Marco Referencial é:

A tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mudança, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação (VASCONCELOS, 2000, p. 182).

Assim, no Marco Referencial estará bem evidenciado quais as perspectivas que a escola tem a respeito dela mesma, revelando e projetando a realidade que ela quer ver configurada.

Vasconcelos (2000) nos alerta que o diagnóstico representa o momento no qual a realidade é desvendada, ou seja, é a ocasião na qual a comunidade escolar revela sua realidade.

Nas palavras do autor:

O diagnóstico não é, portanto, simplesmente um retrato da realidade, ou um mero levantar dificuldades; antes de tudo, é um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que vivemos e a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades. Embora a descrição seja necessária, não é suficiente para sua compreensão crítica (VASCONCELOS, 2000, p. 190).

É necessário que a escola discuta os processos das reformas que são implementados nas instituições, que em sua maioria, trazem implícito as características de adaptação às mudanças que aparecem na sociedade e naturalizando diferentes formas de racionalização técnica e de poder levando-nos a entender todo esse processo como um fenômeno historicamente construído a partir da descoberta da fundamentação das bases da atual estrutura social e das verdades que a determinam.

Na perspectiva de Vasconcelos (2000) a Programação é a ocasião na qual a comunidade projeta suas ações para consolidar os seus objetivos. Segundo o referido autor:

A programação é o conjunto de ações concretas assumidos pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas. O momento da programação é bastante esperado por muita gente. Muitos acham mesmo que se “enrolou” demais para chegar até aqui, que bastava ter visto logo o que deveria fazer e pronto. No entanto, precisamos estar atentos, pois se transformar a realidade fosse fácil, não precisaríamos de todo um instrumental metodológico. A ação da instituição é fundamental, pois ela é que dá vida, consistência, o seu sentido de existir. O problema que se coloca é o tipo e a qualidade de ação que irá desenvolver. Precisamos chegar a uma ação que seja, de fato, significativa para a instituição, o que significa dizer uma ação possível e que atenda suas reais necessidades (VASCONCELOS, 2000, p. 194).

Assim, o processo de mudança epistemológica sugere a necessidade de reflexão sobre o velho debate filosófico entre “aparência” e a “realidade”. Para elucidar esse embate, Gadotti (2001) apresenta a concepção dialética enquanto uma

base para a educação, de forma filosófica e da prática. A constituição da forma de se pensar a prática sob a ótica de apreensão da totalidade, à medida que dialetizar a prática docente é formá-la em si mesmo, abrindo limites e descortinando o futuro, em constante movimento.

Desse modo, é impossível pensar em debater sobre qualquer estrutura educacional sem nem mesmo vir a contextualizá-la de forma histórica e social. Isto por que o processo de análise passa necessariamente pela forma com a qual o indivíduo em uma determinada situação percebe a sua sua realidade, seu mundo vendo-se como um ser produtor de conhecimentos no tempo e espaço próprios, transformando objetivamente a sua realidade que racionalmente analisa e modifica.

Sob este foco Freire (2001) cita que:

O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. [...] Caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade, portanto, ele retrata a razão emancipatória que possibilita a visão da totalidade (FREIRE, 2001, p. 85).

Dessa maneira, o projeto pedagógico deve permitir que os professores, os alunos, os coordenadores e os diretores estabeleçam uma comunicação dialógica, proporcionando a criação e recriação de diferentes formas de metodologias flexíveis vindo a reinventar sempre a realidade. Esse contexto dialógico somente se fará presente em uma escola que busca a autonomia a partir do inter-relacionamento humanizado entre os docentes.

Torna-se imprescindível o rompimento das tendências que desarticulam e fragmentam os saberes de modo a ressignificar as práticas docentes criando uma identidade para a escola individualmente partindo sempre do planejamento das atividades de ensino.

Segundo Padilha (2001):

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Partindo deste pressuposto, a escola necessita que a comunidade seja participante na tomada de decisões como exercício de cidadania, não apenas para ser um instrumento controlador em seu local físico. É, pois, uma tentativa de ir além dos muros da escola, de desvendar os processos escolares e de ensino e aprendizagem a partir do que ocorre fora da escola, ou seja, no seu entorno, na realidade na qual está inserida.

Já os professores precisam perceber e o quão importante é romper com as posições pedagógicas que são ditadas pelo modelo burocrático para que possam fazer a relação dialética necessária entre as disciplinas que tecem o currículo escolar juntamente com a realidade de vida que o aluno experimenta diariamente dentro de um posicionamento interdisciplinar do conhecimento. Parte dessa premissa a importância da ação reflexiva na particularidade da prática pedagógica através da reflexão conjunta do projeto educativo, em oposição à racionalidade técnica (PADILHA, 2001).

Visto como um desafio, o ato de construir um projeto pedagógico novo não deverá considerar o pensamento conjunto como ponto inicial, mas as diferenças que favorecem a diversidade a partir de uma caminhada construída de forma coletiva no processo de tomada de decisão. Com isso, os resultados desse trabalho de planejamento o fato de que estará influenciando e provocando mudanças nos diferentes níveis e instâncias da educação os quais, no decorrer da história tem

colocado as regras para o ato de planejar quando diz quais serão os porquês, o coo, os para quê e o quando.

Num sentido mais específico, Padilha (2001, p. 63) ainda especifica que, “pensar o planejamento educacional e, em particular, quando este visa o Projeto político-Pedagógico escolar, é, necessariamente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”. Desta forma, os professores recebem o desafio constante para renovar as suas práticas cotidianas, estimulados pelo desconhecido.

Para Arroyo (1986, p. 41) “uma escola possível para o povo tem que começar por criar condições para a sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras”. Nesta direção, não basta apenas refletir criticamente acerca de um formato para a escola, de suas características e condições físicas e/ou financeiras no cenário atual, mas tomá-la como ponto referencial para que possamos construir uma identidade escolar adequada ao presente e sintonizada com os interesses da sociedade e, mais precisamente, da comunidade na qual está inserida.

Essa visão somente será possibilitada a partir do entendimento da concepção crítico-reflexiva enquanto pressuposto da autonomia que precisa ser constituída de forma coletiva e vindo a articular-se de modo “mais amplo” com o universo da escola e ainda, com a visão de uma organização baseada nos conceitos de anarquia organizada trazidos por Lima (2001).

Para que possamos entender, de fato, como ocorre todo o processo de organização do trabalho escolar e pedagógico, bem como a formação da identidade da escola, é necessário estudar e contextualizar alguns aspectos que se tornam centrais nesse processo situando-a a partir de pressupostos culturais, sociais e históricos que fundamentam tanto o pensar quanto o agir de modo a oferecer

subsídios para esse entendimento dos eixos que formam esse trabalho desenvolvido nas escolas.

1.3 – Focalizando o bairro vila da prata em sua dimensão geográfica, sócio-econômica e cultural

A escola apresentada neste estudo está localizada em uma área periférica do bairro Vila da Prata, que fica na zona Oeste da cidade de Manaus. A constituição do bairro deu-se numa formação desordenada e mal estruturada devido às invasões. Através de invasões de terrenos alheios, prática comum nos dias de hoje, foi criada a comunidade Vila da Prata.

A Vila da Prata foi invadida nos anos de 1971 e 1972, quando foram erguidos os primeiros “barracos”, nas proximidades do casarão (que pertencia a Sra. Isabel Lindoso da Silva), eram casebres de pontas de madeira e de papelão, com a finalidade de assegurar a posse da área invadida.

Os primeiros donos das áreas que hoje compõem a Vila da Prata eram os seguintes: Sr. Carlos Collyer, o casal Sr. Coriolano Lindoso e a Deputada Socorro Dutra e a Sra. Maria Ferreira.

Para homenagear a chegada do Bairro da primeira moradora Sra. Isabel Lindoso da Silva, que veio de Manicoré – AM e aqui chegou em 20 de outubro de 1963, o presidente do Conselho Comunitário Sr. Wellington Luiz, juntamente com o conselho, determinou que esta data passasse a fazer parte das comemorações de aniversário da Vila da Prata.

O dia 4 de outubro é o dia do padroeiro da Vila da Prata, São Francisco de Assis, que é reverenciado com um pequeno arraial, sendo que, no último dia de

festividade, acontece uma procissão que culmina sempre na realização de uma missa campal na frente da Igreja do bairro.

Existe no bairro um Conselho Comunitário⁴ que foi criado em 1984, sendo o seu ato de criação, publicado no Diário Oficial no mês de janeiro de 1984. A comunidade (Bairro) possui três escolas de médio porte: Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro, Centro de Convivência “Vida Alegre” e a Escolinha do Menino Jesus.

Possui ainda, duas escolinhas particulares: Escola Sementinha do Saber e a Escola Criança Esperança. Estas escolas atendem as faixas etárias do Pré-Escolar até a 8ª série. Uma escola de 2º grau está sendo reivindicada para a Vila da Prata desde 1988 e, a qualquer momento, poderemos conseguir realizar este sonho de possuir uma escola de 2º grau para atender aos alunos no próprio bairro.

Na parte de lazer e esportes, já podem ser encontrados sorveterias e barzinhos. Na área do antigo castanhal encontra-se a pracinha da igreja de São Francisco, na rua Voluntários da Pátria está situado o campo Edvaldo Rodrigues de Araújo, onde são praticados muitos eventos desportivos, sob a direção da Liga Desportiva da Vila da Prata.

O campeonato de ruas é o que mais congrega os moradores, pois tem como lema: “Congregar para não marginalizar”. Tem o campeonato Mirim, o campeonato de Seniores e o campeonato Adulto, contando com 24 clubes participantes.

A cultura é diversificada e o calendário cultural do bairro tem, mais especificamente no mês de fevereiro, os bailes carnavalescos “Sementinha na Folia”

⁴ O primeiro Presidente foi o jovem Joaquim Gomes Serrão, que pertencia ao clube de jovens VIPUCRIS, o segundo Presidente foi o Sr. Antônio Haroldo Souza, proprietário da “Voz Autêntica”, serviço de som que funcionou na comunidade até o ano de 1991. O terceiro Presidente foi o jovem Francisco Hermes Cavalcante Lima, que ficou no cargo de 1988 a 1991. O quarto Presidente continua sendo o Sr. Wellington Luiz de Abreu. Tem esta instituição Comunitária o objetivo de procurar junto às autoridades competentes, melhorias para esta comunidade. Foi verificado que apesar das necessidades que ainda possuem, muitas coisas já foram conseguidas através deste Conselho Comunitário.

e “Uma Noite na Amazônia”, bailes infantil e adulto, todos com a finalidade de homenagear a cultura cabocla e criar um sentimento de amor a nossa flora e fauna, que acontecem tradicionalmente na terça-feira de carnaval, ambos criados no ano de 1988.

Sabendo que o teatro é a expressão máxima da cultura de um povo, desde 1977 a Vila da Prata vem dando ênfase ao teatro. A CIBEART é uma instituição sem fins lucrativos, que funciona no prédio da Escola “Sementinha do Saber”, com o objetivo de criar, pesquisar, montar e representar a mais pura arte cênica da Amazônia e ainda promover todos os tipos de eventos da cultura eminentemente regionalistas, portanto cabocla.

O festival de folclore que acontece no bairro foi criado em 1988 pelos professores Hermes e Raimundo Cavalcante. Desde o primeiro festival folclórico da Vila da Prata, até hoje o evento continua sendo um sucesso graças ao prosseguimento dado pelo presidente da comunidade. Por meio das danças, comidas típicas, vestuário e costumes, verificamos que o evento é uma síntese de toda cultura existente no bairro.

O bairro conta com os serviços de saneamento básico, porém, a iluminação pública é razoável. A comunidade também possui os serviços de transportes, água encanada, luz e um posto de saúde. Quanto às atividades econômicas o bairro conta com serviços comerciais, com pequenos comércios, lojas de autopeças, materiais de construção, floriculturas, transportadoras, entre outros. Grande parte das moradias é mista, as casas são construídas juntas uma das outras, os espaços dos terrenos são limitados.

Assim, o bairro onde se situa a escola pesquisada é um bairro popular, que apresenta uma organização social típica das cidades amazonenses.

1.4 – A localização da escola em sua constituição histórica

Quando ouvimos a palavra localização, logo vem à mente a questão de localização geográfica de uma determinada área ou localidade, ou moradia, enfim, muitas coisas, mas nem sempre o que pensamos é o motivo que levou algo a se localizar em algum lugar.

Pode até parecer estranho, mas aqui, neste estudo, o assunto que será enfocado acerca de localização diz respeito aos porquês de uma determinada escola ter sido fundada e arraigada em uma determinada localização do bairro Vila da Prata na cidade de Manaus no Amazonas. Esta escolha pela localização e fundação da escola tem todo um aparato histórico, que, para entendimento deste trabalho em sua essência, precisa ser explorado em toda a sua complexidade.

A escola da qual este trabalho se refere, não nasceu já pronta como escola, mas, foi se constituindo como tal a partir dos anseios e necessidades dos moradores do bairro Vila da Prata.

Tudo começou no ano de 1982, quando um grupo de pessoas da Igreja Católica, em visitas ao bairro celebrava missas e dava aulas de catequese debaixo de mangueiras aos moradores do bairro. Durante essas reuniões, percebiam que não havia nenhum tipo de liderança⁵ entre os moradores sendo esta, indiscutivelmente necessária ao processo de desenvolvimento de uma localidade.

É na voz de uma liderança que se torna possível fazer reivindicações àqueles que constituem, politicamente falando, a liderança de um estado ou município, o seu governo. No mesmo ano, a presidente de uma associação francesa sem fins

⁵ Segundo Outhwaite e Bottomore (1996, p. 426), liderança é “a qualidade que permite a uma pessoa comandar outras”, podendo ser traduzida como a relação mútua existente entre um líder e seus liderados, entre um indivíduo e um grupo, pautada ainda no consentimento e não na coerção.

lucrativos (ONG)⁶ visitou o local percebeu a carência existente e se prontificou a ajudar a comunidade que, durante as reuniões mostrava, com unanimidade, o desejo de ter uma escola, uma creche e um posto de saúde no barro.

O Centro de Formação Vida Alegre nasceu para responder aos apelos de uma comunidade carente e sem liderança. O terreno pertence ao bairro da Vila da Prata e fica na parte baixa próximo às margens do igarapé da Avenida Brasil. As casas, ou melhor, as barracas mais próximas à avenida, estão praticamente na lama piorando a situação quando chove tornando impossível a passagem para o bairro de Santo Antônio devido à enchente do igarapé. As ruas são muito sujas, cheias de matos e lamas. As casas amontoadas umas às outras não têm quintal, tudo foi invadido. Famílias numerosas, crianças já com 12, 13 e 14 anos ainda sem escola (PPP 2002).

A escola começou a se estruturar a partir do Centro de Formação Vida Alegre, ou melhor, a partir de suas atividades sociais pois a conexão entre o centro e a comunidade era tão bem estabelecida que a escola foi batizada com o mesmo nome do centro.

Esta parceria com a ONG francesa possibilitou a compra de um terreno onde tudo começou. Em fevereiro de 1986, uma casa foi comprada e transformada em 03

⁶ As **Organizações não Governamentais** (ou também chamadas de **ONGs**), são associações sem fins lucrativos, que desenvolvem ações em diferentes áreas e que, geralmente, mobilizam a opinião pública e o apoio da população para melhorar determinados aspectos da sociedade. Estas organizações podem ainda complementar o trabalho do Estado, pois fazem parte do Terceiro Setor, conceituado segundo Fernandes (1994, p. 21), como sendo um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos. Este é o sentido positivo da expressão. “Bens e serviços públicos”, nesse caso implicam uma dupla qualificação: não geram lucros e respondem a necessidades coletivas. Para Rothgiesser (2002, p. 2), Terceiro Setor seriam iniciativas “... *privadas que não visam lucros, iniciativas na esfera pública que não são feitas pelo Estado. São cidadãos participando de modo espontâneo e voluntário, em ações que visam ao interesse comum*”. O conceito mais aceito atualmente, segundo Gonçalves (1999, p. 2), é o de que se trata de uma esfera de atuação pública, não estatal, formada a partir de iniciativas voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido comum.

salas de aula, mas, sabendo-se que, para ser reconhecida como escola, de fato, a escola Vida Alegre precisaria passar por algumas etapas previstas.

Para a criação e instalação de uma nova escola, seja ela estadual, municipal ou particular, é necessário o encaminhamento dos processos de credenciamento e autorização de funcionamento à Secretária de Estado de Educação, mas o grupo que iniciou os trabalhos não conseguiria viabilizar esse processo num curto período de tempo visto as exigências feitas para o início de uma escola e, Vida Alegre, não tinha condições físicas e materiais para que isso ocorresse no mesmo ano mas todos desejavam que as atividades escolares se iniciassem visto a necessidade e carência do bairro.

O fato que fez com que esse processo fosse acelerado foi o apoio da diretora da unidade educacional de São Raimundo, Irmã Nair Varela, que incorporou a escola Vida Alegre como anexo da Escola de 1º grau Santo Antônio.

A Escola Estadual Vida Alegre, foi criada pelo Centro de Formação Vida Alegre no dia 19 de abril de 1986, em Assembléia Geral, cuja ata foi registrada no Cartório Especial de Títulos e Documentos, sob. O nº 4.538, livro “A”, nº 03.

A escola de 1º Grau “Vida Alegre” foi construída na Rua Paraguaçu, nº 68, no Bairro da Vila da Prata, para atender aos apelos da comunidade extremamente carente, com a finalidade de assistir as crianças de 10 a 14 anos de idade que se encontravam fora da escola, e em 19 de abril de 1986, aconteceu o 1º dia de aula para duas turmas de 1ª série num total de 65 alunos, pertencente à Unidade Educacional de São Raimundo, Diretora Irmã Nair Varela de Souza; como anexo da Escola Estadual Santo Antonio. Mais tarde, em agosto do mesmo ano, funcionaram mais duas turmas de 1ª Série no turno vespertino, 01 pré-escolar no turno matutino e 02 turmas de PEB, no noturno. Encerrando o ano letivo com 270 alunos.

Percebemos claramente o início de um projeto que rapidamente tomava fôlego e crescia, juntamente com os anseios da comunidade que sonhava em

assumir um novo modelo de vida que era configurado pelo pacote de possibilidades que a educação trazia. Isto é evidenciado no PPP:

Durante as férias conseguimos adquirir mais um terreno onde construímos 05 salas em madeira, pequenas e pobres. Nossa ambição era adquirir um prédio ao lado que nos permitisse pôr em prática o nosso projeto que seria guardar as crianças nos dois períodos dando atividades extra-classe: pintura, artesanato, trabalhos manuais, etc. Infelizmente foi impossível conseguirmos o prédio o que nos levou a construir um 2º andar no 1º prédio (PPP, 2002).

Assim, dando um passo após o outro, este sonho foi se concretizando em meio às facilidades e dificuldades que se apresentavam e se tornou uma história a ser contada e tomada como exemplo de perseverança. Com o passar do tempo, firmou convênio com a prefeitura (SEMED) e atende a alunos da educação infantil, adquirindo outro nome: Escola Municipal Criança Alegre.

O Centro de Formação Vida Alegre, representado pela Irmã Adonai Politi, continuou comprando terrenos e construindo os prédios, em madeira, sempre com o dinheiro que vinha da Associação Francesa “APPEL DELTRESSE”, atendendo a toda a comunidade do bairro Vila da Prata e ainda a circunvizinhança, proporcionando atividades de cunho assistencialista como aulas de culinária, bordado, pintura, entre outros para as senhoras e aulas de natação para crianças.

O Centro de Formação Vida Alegre possui, atualmente, um projeto chamado PIPOCAS que desenvolve atividades lúdicas para as crianças e ainda de leitura, realizadas em uma sala especialmente organizada para atender às atividades desse projeto, equipada com diversos brinquedos, fantasias, material para desenho e pintura e uma biblioteca com grande diversidade de literatura infantil.

Atualmente o estabelecimento possui 17 salas de aula, quadra coberta, piscina, TV escola, sala dos professores, cozinha industrial, 14 banheiros, uma

secretaria, uma diretoria, uma biblioteca, uma sala para TV Escola, dois depósitos, um pátio e uma quadra coberta.

Atende a uma clientela nos seguintes níveis: Educação Infantil (SEMED) com 394 alunos e 735 alunos no Ensino Fundamental (SEDUC) totalizando 1.129 discentes para exercício de 2006, nos turnos matutino, intermediário e vespertino.

Considerando a necessidade de se tornar independente, a escola que ora se chamava Vida Alegre passou a atender como ESCOLA ESTADUAL IRMÃ ADONAI POLITI, criada em 27 de agosto de 2001 pelo Decreto 22.074, sob a direção da professora Walda Cordeiro de Matos Barros – Portaria GS nº 664 de 04 de abril de 2001.

A Escola Estadual Irmã Adonai Politi funciona no espaço físico do Centro de Formação Vida Alegre que a assiste com recursos financeiros e, ainda, proporcionando atividades extra-classe aos alunos, o que, por sua vez, se configura como uma das atividades assistencialistas que o centro disponibiliza para as crianças do bairro que estudam na escola e também para as que não estudam na mesma.

Ao locar 12 salas de aula do Centro para o funcionamento da Escola Estadual Irmã Adonai Politi a SEDUC passa a se tornar também uma mantenedora da escola dando todo o material didático, de secretaria e a merenda escolar o que acaba por se tornar uma atividade assistencialista para o bairro.

Posteriormente, a SEMED locou as outras 5 salas onde funciona a Educação Infantil como anexo da Escola Municipal Joaquim Gonzaga Pinheiro e atende pelo nome de Creche-escola Criança Alegre. Desta forma, a SEMED é também mantenedora de recursos igualmente à SEDUC. Hoje está sob a direção da

professora Maria da Conceição Saraiva de Oliveira – Portaria GS nº 526 de 01 de julho de 2005.

Estudando o perfil dessa escola em particular, verificamos claramente que a escola, instituição socialmente criada para assegurar a transposição de saberes culturais, científicos e sociais considerados válidos e universais tem assumido um importante papel dentro dos diferentes contextos histórico-sociais de um determinado contexto como é o caso desta escola localizada no bairro Vila da Prata em Manaus-AM.

Não é por acaso que observamos que pessoas da cidade e do campo, homens e mulheres, pais e mães, independentes da sua condição de classe social, acreditam na escola como um meio de ascensão e mobilidade social de seus filhos na sociedade. Apesar de tais constatações demonstrarem o valor da escola em qualquer tipo de sociedade, infelizmente há evidências acerca do desencontro da escola com a comunidade.

Há que se enfatizar, sobretudo, que a escola não pode ser vista como a panacéia que, sozinha, pode promover mudanças sociais e regionais. Essas mudanças, para serem efetivadas, precisam ser trabalhadas nos diversos setores da sociedade onde, cada um, seja político, econômico, cultural, histórico ou escolar desenvolva seu potencial transformador a partir de sua força específica.

Cabem aqui várias questões e uma delas é o fato de que a comunidade representada pelas famílias coloca na educação aqui representada pela escola um papel transformador e emancipador, exigindo que tal papel seja desenvolvido em suas comunidades a fim de usufruírem de seus benefícios.

Porém, se esquecem que, para a escola desenvolver esse papel, é necessário que seja realizado um trabalho que envolva toda a comunidade, ou seja,

as famílias que a representam, mas, a realidade que comumente se vê é contrária a esse princípio. As famílias entregam seus filhos para que a escola “cuide” deles e simplesmente esquece-se sua tão necessária participação.

1.5 – A escola e sua estrutura: ONG, estado e município

Ao elaborarmos este trabalho, alguns aspectos acerca da estrutura ou das estruturas que estão por trás de uma escola foram fundamentais no estudo deste caso em particular e até na estrutura que ele acabou adquirindo, tendo em vista o recorte específico que se dá a esta escola estudada por sua identidade tridimensional.

Para tanto, há que se definir, de forma sucinta, o que seria um sistema educacional, enfocando as especificidades trazidas pelas diretrizes que a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a ONG francesa definem para que a escola estudada administre em suas atividades educativas e em sua gestão.

Diante de uma necessidade de tornar a educação um processo intencional é que vieram a nascer os sistemas educacionais, tornando-se, desta forma, uma educação organizada em sistemas. É, portanto, esse sistema educacional tanto o produto quanto o resultado da educação sistematizada que se organiza relacionada a uma determinada finalidade.

Na construção de um sistema educacional, sendo este dentro tanto da esfera municipal, estadual ou particular, é necessário que esteja presente um objetivo e um ponto de vista acerca da educação se esteja querendo sistematizar no sentido de que este sistema tenha unidade e coerência. Para isso, no processo de constituição

de um determinado sistema, é necessário que se tenha como aporte uma teoria da educação e que esta esteja firmada a partir de uma teoria da educação brasileira pois, caso isso não seja feito, não existirá um sistema, mas apenas um todo desarmônico, um amontoado de elementos.

Tendo então a intencionalidade de organizar ou desenvolver um novo sistema educacional são necessárias duas condições básicas, ou seja, conhecer os problemas educacionais de uma determinada realidade histórico-geográfica bem como de uma teoria da educação.

Para NÓVOA (1995) existindo como fenômenos que assumem uma grande complexidade, a educação bem como o sistema educativo, diante de diferentes variáveis, requer uma determinada postura que contemple os seus múltiplos níveis de intervenção. Mesmo que inicialmente tenha existido um maior enfoque para os níveis educacionais no âmbito macro e micro, tem-se registado uma evolução no sentido de valorizar o nível meso de intervenção, expressando-se este em uma maior preocupação com o estudo da escola e dos traços que a distinguem enquanto sistema e organização.

Desta forma, SANTOS GUERRA (2002) explica que, ao contrário de atitudes funcionalistas, que levam em conta ser a escola simplesmente um veículo de transmissão da cultura exterior, da sociedade em que se insere. É, pois, necessária a consolidação de uma perspectiva que considere cada instituição escolar como sendo um grupo social detentor de uma cultura própria, construída ao longo do tempo de forma dinâmica.

Não podemos, portanto, esquecer que, em face de uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e

particular diversa, que, freqüentemente, intervém ativamente sobre as orientações e diretrizes provenientes do nível macro.

Cada sistema educacional específico, seja ele municipal, estadual ou particular, atende às exigências delimitadas pelo sistema macro de ensino, que se consolida principalmente pelas leis da educação.

A escola que aqui apresentamos como caso em estudo, desenvolve seus trabalhos, orientando-se por três organizações distintas a saber: Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e um sistema de parceria com a ONG francesa Appel Deltresse.

Neste sentido, a escola aqui pesquisada atende à Rede Estadual de Ensino de Manaus-AM com o nome de Escola Estadual Irmã Adonai Politi seguindo às normas de organização do trabalho escolar disposto na LDB 9394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal no 9.394, de 20/12/96) exigiu que normas regulamentadoras, a organização e o funcionamento das escolas na Rede Estadual de Ensino fossem atualizadas.

Através do Parecer no 67/98 foram implementadas as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, as quais colocam em prática os dispositivos da nova LDB na Rede Estadual de Ensino, estabelecendo as normas gerais que tratam da organização e do funcionamento das escolas, explicitando os princípios e diretrizes que fundamentam a gestão democrática da escola, articulando e consolidando a política educacional.

Estas Normas Regimentais também se constituem como documento norteador para a confecção do Regimento Escolar. Sendo assim, as diretrizes, normas e orientações que se originam dos órgãos centrais da educação objetivam

fornecer as condições necessárias para que a escola consiga se organizar tomando suas próprias decisões tendo como base principal a realidade na qual está inserida.

De acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98), a escola pode oferecer os seguintes níveis, cursos e modalidades de ensino:

Artigo 44 - A escola, em conformidade com seu modelo de organização, ministrará:

I - ensino fundamental, em regime de progressão continuada, com duração de oito anos, organizado em dois ciclos, sendo que o ciclo I corresponderá ao ensino das quatro primeiras séries e o ciclo II ao ensino das quatro últimas séries; (Parecer CEE 67/98).

No caso da escola que pesquisamos, a mesma trabalha apenas com as séries do Ciclo I (1º e 2º ciclo), sendo que, até o momento em que realizamos esta pesquisa, a 4ª série não se enquadrava no sistema de ciclos, pois esse sistema, conforme a Proposta Curricular para o I e II Ciclo Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Amazonas (SEDUC, 2006) prevê que:

A implantação do ensino em ciclo dar-se-á de forma gradativa, sendo que a partir do ano de 2001 a 2004, será o período de implantação e de implementação do I Ciclo em um número determinado de escolas da rede (SEDUC, 2006, p. 08).

A Proposta Curricular para o I e II Ciclo Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Amazonas (SEDUC, 2006), concebe e organiza o ensino em ciclos da seguinte maneira:

O Ciclo Básico do Ensino Fundamental (CIBEF) – equivalente à Alfabetização, 1ª e 2ª séries (1º ciclo); 3ª e 4ª séries (2º ciclo) do Ensino Fundamental – surge como uma alternativa à problemática do fracasso escolar, na medida em que amplia a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita, assegura uma base de reconhecimento da individualidade do aluno, de suas características socioculturais e de uma nova concepção de aprendizagem. Esta aprendizagem é contínua e o tempo para realizá-la é determinado pelas características e ritmo de cada aluno (SEDUC, 2006, p. 07).

Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada⁷, regime de organização escolar previsto na LDB 9394/96. A organização escolar em ciclos tem como princípios fundamentais a flexibilidade na organização do ensino e o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. Propõe romper com uma concepção rígida e ultrapassada de ensino-aprendizagem que impunha às crianças, que não dominassem todos os conteúdos e habilidades ao final de cada série, uma repetição, no ano letivo seguinte, de tudo que já fora ensinado.

Na perspectiva do Ensino Fundamental através de ciclos, a evolução escolar do aluno se dá a partir da progressão continuada, ou seja, do avanço contínuo dos alunos nas séries escolares, sem eliminar, com isso, o formato de tanto o esquema seriado quanto os patamares de conteúdos e habilidades que dever ser dominados pelos alunos no final de cada série escolar.

Elimina, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo. Deve, contudo, ser atingido um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclo.

Para tanto, apresenta uma proposta pedagógica para a concepção de ensino-aprendizagem de aluno, de professor, de currículo e de avaliação fundamentada nos princípios norteadores de Vygotsky⁸, Perrenoud (2004)⁹, Coll (1986)¹⁰, e UNESCO¹¹.

⁷ A progressão continuada leva ao acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem tendo como recurso no propósito de acabar com as dificuldades e defasagens o reforço e a recuperação. Diferente da promoção automática do aluno onde este avança nos estudos independentemente da avaliação contínua e do reforço e recuperação.

⁸ A proposta não apresenta referências, não sendo possível identificar a obra e o ano da obra utilizada como referencial teórico.

⁹ Sem título da obra pois a proposta não apresenta as referências.

¹⁰ COLL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicológica à elaboração do currículo escolar. São Paulo. Ática, 1986. Referência apresentada na proposta em nota de rodapé.

Frente ao foco de estudo deste trabalho, vimos a necessidade de enfatizar o que a proposta da SEDUC traz para o Projeto Político-Pedagógico e para a formação de professores, visto que o que se busca é investigar a influência exercida pela identidade da escola na formação da identidade profissional dos professores seja esta formação inicial ou continuada.

Sobre Ciclo Básico do Ensino Fundamental (CIBEF) prevê que:

[...] o Ciclo Básico do Ensino Fundamental (CIBEF) investe no professor, prevendo formação inicial e continuada, na forma de momentos privilegiados para a discussão e o debate em torno do fazer pedagógico, favorecendo, assim, a construção de uma identidade profissional (SEDUC, 2006, p. 08).

Pressupõe como perfil do professor:

- Provocador da curiosidade do aluno com vistas a que produza a compreensão do objeto do conhecimento.
- Estar aberto à relação dialógica com o mundo e com os outros, demonstrando inquietação e curiosidade, exercitando, tanto melhor, sua capacidade de aprender.
- Ser um pesquisador, buscando continuamente aperfeiçoamento no seu trabalho, combinando criativamente teoria à prática.
- Reconhecer-se como sujeito transformador através de reflexão crítica sobre sua prática e de construção permanente de sua identidade profissional.
- Ser interdisciplinar no processo de articulação de produção de conhecimento (SEDUC, 2006, p. 13).

Considera ainda que:

- Os professores que participam do CIBEF terão formação continuada específica.
- O aporte teórico aos professores vinculados ao CIBEF, deve viabilizar momentos de atualização e aquisição de conhecimentos para desenvolvimento profissional, operacionalizando a idéia de permanente qualificação, focalizando atividades e experiências, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica e instrumentalizando possíveis mudanças (SEDUC, 2006, p. 13 e 14).

¹¹ Ver UNESCO: MEC. Educação: Um tesouro a descobrir – 5 ed. São Paulo. Cortez – Brasília: DF. Referência apresentada na proposta em nota de rodapé.

A proposta enfatiza, que a escola, através de seus PPP, trace metas e novo jeito de caminhar, que coloque tanto o educador quanto o educando de fato no centro desse novo processo trazido na proposta (Ciclos), dando maior atenção aos diversos eixos de formação (cognitivo, ético, político, emocional, criativo) destes (SEDUC, 2006, p. 08). Considera também que:

Através do Projeto Político-Pedagógico, a escola torna-se um espaço autônomo de criação/recriação/descrição de saberes compatíveis com suas metas traçadas, com sua visão de mundo, de sociedade e de educação, canalizando sua atenção para a formação da autonomia do sujeito e viabilizando possibilidades para o exercício pleno de sua cidadania [...]. O Projeto Político-Pedagógico visa, sobretudo dotar a escola de um direcionamento para as suas atividades pedagógicas, políticas e sociais [...]. Esta discussão é para dizer que a efetividade e a eficácia do CIBEF ganham novos contornos quando ancorados no Projeto Político-Pedagógico das escolas que o implementam, fazendo parte integrante da política educacional dessas escolas, colaborando para a construção de suas autonomias e ousando assumir definitivamente seu papel, garantindo a todos o direito ao saber científico, cultural e ético (SEDUC, 2006, p. 08 e 09).

Constatamos a partir da investigação desse documento que a SEDUC traz uma proposta pautada na LDB 9394/96, procurando viabilizar seus pressupostos. Resta saber se a escola está cumprindo a sua parte no que se refere à formação de professores e ao PPP.

Continuando com os estudos propostos nesta pesquisa, cabe agora, levantar os dados da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus para a organização do trabalho escolar e para o ensino na Educação Infantil. A escola na qual este estudo foi realizado também funciona pela Rede Municipal de Ensino atendendo pelo nome de CEMEI Criança Alegre. A esta situação liga-se uma segunda identidade da escola pois recebe uma proposta diferenciada para atuar.

Porém, diferentemente da SEDUC, a proposta da SEMED não trata especificamente da formação de professores nem tampouco do Projeto Político-Pedagógico, procurando enfatizar mais precisamente acerca da estrutura e do funcionamento do estabelecimento, principalmente no que diz respeito à organização do espaço físico e organização dos materiais e, ainda, das atividades didáticas e do planejamento dessas atividades.

Os pressupostos teóricos da proposta estão embasados nos trabalhos de Piaget, Vygotsky e Wallon¹² e enfatiza que, a partir desses pressupostos teóricos a metodologia de trabalho adotada deve considerar os diferentes momentos de desenvolvimento das crianças.

Mesmo não tratando especificamente acerca do PPP e da formação de professores, traz um tópico que aborda a questão do planejamento e dos projetos de trabalho e, sabe-se que esses temas abordam, mesmo que implicitamente, a questão do trabalho do professor. Sob essa perspectiva, aborda o planejamento da seguinte forma:

Entendemos que um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a ação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. Neste sentido, o “planejamento adequado”, bem como o seu resultado – “o bom plano de ensino”- se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo (SEMED, PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLAR, 2005, p. 41).

Ainda assim, sabemos que, apesar da SEMED trabalhar constantemente a formação de seus professores através de formação continuada, seria necessário que este assunto fosse abordado (documentado) em sua Proposta Curricular e

¹² Esses referenciais teóricos não constam nas referências da proposta, não possibilitando citar o nome das obras e o ano.

Pedagógica visto que a formação dos professores de forma continuada e em serviço é imprescindível ao bom andamento do processo ensino/aprendizagem.

Verificamos que, igualmente à SEDUC, mantém um vínculo com a LDB no que se refere à Educação Infantil em sua organização. Assim sendo, a Educação Infantil oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus está organizada da seguinte forma:

Quadro 1

Organização da Educação Infantil	
CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Berçário – 4 meses a 1 ano	I Período – 4 anos
Maternal I – 2 anos	II Período – 5 anos
Maternal II – 3 anos	

(SEMED, Proposta Pedagógica e Curricular Educação Infantil/Pré-Escolar, 2005, p. 41).

Essa organização obedece à LDB 9394/96 que estabelece em seu artigo 29 e 30 que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Mesmo estando ancorada na LDB 9394/96, esta proposta pedagógica e curricular da SEMED não fornece os subsídios teórico-metodológicos que possam estabelecer parâmetros para a organização dos trabalhos escolares, o que inclui o

PPP, que, por sua vez, dá uma identidade à escola. Portanto, sem que a escola tenha uma identidade, como poderá subsidiar a formação da identidade dos professores?

Tratando ainda acerca da identidade desta escola pesquisada, vale ressaltar que ela ainda está vinculada ao Centro de Formação Vida Alegre, nome este pelo qual a escola realmente é conhecida em todo o bairro e redondezas.

O Centro de Formação Vida Alegre é mantido pela ONG francesa Appel Deltresse, que deu origem a toda a história desta escola, assunto esse trazido em seus pormenores no tópico que trata do histórico da escola.

Quanto a essa identidade da escola, não foi possível o levantamento de dados acerca da ONG que a mantém, pois não existe na escola nenhum documento que traga uma proposta desta ONG voltada para o desenvolvimento da escola, porém, a maior parte das atividades que o Centro de Formação Vida Alegre desenvolve está voltado para as crianças da escola e para a comunidade em geral.

Em sistema de parceria com a escola, desenvolve aulas de natação e dois projetos: Brinquedoteca na Escola e o projeto PIPOCAS (Projeto de Integração Pedagógica e Oportunidades Criativas de Atendimento Social), voltados para atividades de leitura, de informática, de artes e para atividades lúdicas através de uma brinquedoteca.

O projeto Brinquedoteca na Escola apresenta-se como um projeto da Escola Estadual Irmã Adonai Politi (SEDUC) voltado para as crianças da Educação Infantil da SEMED, é desenvolvido pelo Centro de Formação Vida Alegre (ONG) e tem como justificativa o seguinte:

Observa-se que as crianças da Educação Infantil da Escola Estadual Irmã Adonai Politi tem grande interesse em participar de atividades que serão realizadas na Brinquedoteca, sabendo-se que são crianças de baixa renda e que tiveram privação no seu desenvolvimento Bio-Psico-Social, que tanto

necessitam para adquirir o seu próprio conhecimento com mais facilidade e por isso esperam ansiosas o dia de freqüentarem esse espaço de interação social. Essa situação estimulou a elaboração do presente projeto, cuja contribuição será detectar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças, através da brincadeira, culminando com a estimulação do processo ensino-aprendizagem; socializando o resultado da pesquisa com outros técnicos da área educacional, para que os estudos sobre o tema do projeto continuem sendo aprofundados (PROJETO BRINQUEDOTECA NA ESCOLA, 2003)

O projeto PIPOCAS (Projeto de Integração Pedagógica e Oportunidades Criativas de Atendimento Social), por sua vez, atende indistintamente a todas as crianças da escola e tem como principal objetivo:

Oferecer recursos que possibilitem crianças e jovens com problemas de agressividade, indisciplina, hiperatividade, violência, repetência, desmotivação, timidez e baixa auto-estima a desenvolver habilidades e atitudes Bio-Psico-Sociais, facilitando a interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados em sala de aula, atendendo as necessidades dos aprendizes e garantindo a vivência de práticas sociais concretas (PROJETO PIPOCAS, 2003).

Percebemos neste contexto específico que existem diferentes projetos sendo realizados na escola que visam atender as crianças mesmo que elas não estejam vinculadas ao órgão que organiza e executa as atividades do projeto, o que, por sua vez, acaba criando uma incerteza nos professores quanto à sua prática pedagógica dentro da escola em questão.

1.6 – O Projeto Político Pedagógico e sua estruturação frente à identidade da escola

A escola, sendo uma instituição social específica, necessita planejar a prática que será desenvolvida a partir dos objetivos por ela estabelecidos, prevendo e programando as ações e os resultados desejados. A escola não se organiza sem

planejamento e a gestão não pode ser exercida de acordo com as circunstâncias que se apresentarem, numa improvisação constante.

O planejamento do desenvolvimento de uma escola é uma condição necessária para que as propostas previstas sejam organizadas tendo em vista possíveis intervenções desde que estas sejam conscientes e responsáveis no intuito de beneficiar o coletivo.

As ações e os acontecimentos da escola só se concretizam por meio da elaboração de planos e projetos, ou, ainda, de esquemas organizados com idéias que venham a ganhar vida e possam se realizar, caso os atores do cotidiano escolar se envolvam no planejamento que, sob este enfoque, ganha o um contexto participativo, conforme afirma Libâneo (2003, p. 123):

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. As instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados (LIBÂNEO, 2003, p. 123).

No caso específico deste estudo e, em se tratando de planejamento escolar, é imprescindível explorar as diretrizes que permeiam o a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola visto que este está inserido no primeiro nível de planejamento da escola.

Para Nery e Gonsalves (2002), ao se analisar e construir um Projeto Político Pedagógico é necessário considerar duas partes: a identidade da escola e as diretrizes, objetivos, metas e ações. Segundo as autoras, a identidade da escola

deve mostrar a vida que existe na escola e deve ser construída pelos que dela participam.

O Projeto Político Pedagógico deve nascer no interior da escola, não pode negar sua história, o modo como se organiza, bem como, expressar o cotidiano de seus atores internos e externos com seu modo de vida. O Projeto Político Pedagógico inicia-se a partir de um ideal e caminha, passo a passo, até transformar-se em realidade.

Ele é diferente de um planejamento pedagógico, trata-se de um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos. Ele mostra e define a identidade da Escola. Isso deduz que o projeto escolar venha a atender tanto às esferas políticas quanto pedagógicas que a ela são conferidas.

Á esfera política porque traduz pensamentos e ações, o que remete à tomada de decisão, a executar diferentes ações e tudo isso se traduz em atos políticos, ou seja, expressa uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de professor/profissional e de aluno que se deseja.

Á esfera pedagógica porque a mesma possibilita que se torne real a intencionalidade da instituição escolar, dando subsídios ao orientar o ato educativo com vista a cumprir os seus propósitos que envolvem a formação do ser humano numa perspectiva de participação, de compromisso, de uma visão crítica e criativa.

Neste enfoque, o Projeto Político Pedagógico torna-se uma busca para o autoconhecimento e para entendimento da realidade em sua contextualização. Planejá-lo requer encontrar no coletivo da escola respostas aos seus próprios anseios. Assim, permite à escola quebrar a rotina que muitas vezes se instala, reorganizando seus objetivos e ações, alterando suas relações pessoais e de

conhecimentos teóricos e práticos, construindo desta forma experiências concretas de educação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o responsável por mostrar a visão a nível macro do que a instituição escolar tem como ideal de realização, incluindo seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que concerne às suas atividades pedagógicas, quanto às suas funções administrativas. Partindo desta premissa, o Projeto Político Pedagógico é parte integrante do planejamento e da gestão escolar.

Já a principal questão do planejamento se fundamenta em expressar a capacidade de transferência no que fora planejado para a sua efetiva ação. Assim sendo, é de competência do Projeto Político-Pedagógico o ato de operacionalizar o planejamento escolar em si, a partir de um processo constante de reflexão-ação-reflexão.

Uma das maiores importâncias do Projeto Político-Pedagógico para uma determinada escola reside no fato de que o mesmo se torna o direcionador, que dá o rumo a ser seguido nas ações educativas, sendo, pois, uma ação com intencionalidade definida de forma coletiva e compromissada.

De acordo com Veiga (2002, p. 13-14), é imprescindível que o Projeto Político-Pedagógico deva ser compreendido em sua globalidade, isto é, naquilo que de forma direta vem a contribuir com o alcance dos objetivos primordiais da escola, os quais, se destacam a partir das atividades educativas e, indiretamente, nas atividades administrativas, identificando a escola como sendo uma instituição social, que se volta prioritariamente para o ensino.

Que se tenha em mente a realidade na qual a escola está inserida durante a construção do Projeto Político-Pedagógico, realidade esta que se expressa através

contexto macro da sociedade sendo ele econômico político e social bem como a realidade possível de percebida no ao entorno da escola.

Certamente a realidade no sentido macro da contextualização social afeta de modo direto a vida da escola, sendo incorporado nesse contexto de vida a sua realidade interna mais específica, o seu funcionamento, bem como as suas possibilidades e limites e não considerar os princípios sociais que situam a escola no decorrer do planejamento mesmo que a nível micro pode acarretar na falha dos resultados deste.

É necessário para tanto, o envolvimento de todos aqueles que são parte integrante do ambiente escolar, sejam estes os pais, alunos, educadores, funcionários, direção ou comunidade social, os quais, num contexto de coletividade, possam encontrar os fundamentos e as necessidades que irão nortear a realização do PPP. Neste sentido, a escola efetiva-se através de um ambiente de construção de conceitos e de conhecimentos que foram historicamente sendo acumulados e da formação da cidadania de forma crítica e atuante na sociedade.

A escola, além desse aspecto, também é concebida como uma instituição burocrática, possuindo profissionais de caráter administrativo que prestam conta dos investimentos e manutenção do espaço escolar.

É então, através do Projeto Político-Pedagógico que todo esse conjunto que forma a escola, busca além de qualidade e organização do trabalho pedagógico, a autonomia que venha a fortalecê-la enquanto um sistema de ensino através comunidade na qual está inserida e da assistência recebida pelas instâncias superiores da educação.

Evidencia-se, assim que a construção coletiva do PPP é algo evidente neste processo:

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] o projeto político – pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva (VEIGA, 1996, p. 23).

É necessário pois a conscientização de que a escola é um locus de desenvolvimento crítico e real, no qual é esperado que esses ideais aconteçam fora do papel, fora do pensamento sendo concretizado através ações da escola como um todo, juntamente com os fins culturais, políticos, de sociedade humana, profissional e de formação.

Isso tudo vem a permear as questões que fazem parte dos ambientes escolares, presentes no PPP como um todo, que vão desde a sua estrutura, planejamento, interação e currículo, vindo a efetivar uma ação ideológica presente no contexto social existente, quando se compromete veementemente com o desenvolvimento do indivíduo e de sua autonomia, importando-se ainda, com a elaboração de um calendário escolar que se estruture a bem de poder organizar toda essa construção.

Precisa também, determinar a ação de reflexões em determinado grupo escolar, oportunizando aos alunos diferentes espaços, fazendo com que a escola aconteça dentro de seus ideais planejados em seu trabalho voltado para o ensino. Esses momentos de reflexão precisam levar em conta a autocrítica necessária para a sua construção enquanto projeto, incorporando nessa construção o confronto de interesses para sanar as necessidades presentes.

De acordo com uma visão crítica, ao conhecermos uma realidade escolar, acionamos um processo de avaliação ao perceber os resultados presentes no trabalho pedagógico sendo que, ao conhecermos os problemas existentes no

ambiente escolar como um todo, compreendemos e, de forma coletiva, fazemos um diagnóstico das situações tanto quando nos colocamos no papel de aluno como de educador e de sociedade na busca das mudanças necessárias ao melhor desenvolvimento das capacidades.

Nesse desenrolar, o Projeto Político Pedagógico participa de forma significativa na organização de todo o trabalho pedagógico e de sua reflexão sobre o cotidiano da escola mais especificamente por ser um trabalho de construção coletiva, o que permite que seja ampliado o encontro entre todos os atores que se envolvem com a escola. Para tanto, o PPP não surgiu para cumprir uma burocracia e nem tampouco ficar registrado em uma pilha de papel escrito e engavetado sendo que o mesmo é um instrumento essencial para a construção da sociedade como um todo.

Diante do exposto, verificamos a necessidade de apontar alguns aspectos apresentados no Projeto Político-Pedagógico da escola que aqui está sendo estudada para que, posteriormente façamos as relações necessárias entre a teoria e a prática vivenciada pela mesma em seu cotidiano.

Inicialmente, o Projeto Político Pedagógico da escola traz o histórico de sua formação com aspectos já apontados anteriormente neste trabalho. Em seguida, apresenta a filosofia da escola, indicando que:

Para os educadores deste recinto escolar é indispensável o compromisso de concretizar a filosofia da escola, que tem a escolarização como meio para desenvolvimento a DEMOCRACIA numa concepção de conquista de espaço social, político e cultural. A escola tem por papel principal cumprir com suas responsabilidades que é levar o educando ao conhecimento cultural e científico, sem desligar da sua realidade social (PPP, 2002).

Partindo deste contexto, afirma que a administração escolar, juntamente como corpo técnico, docente, discente e toda a comunidade escolar, tem estudado

alternativas para apartar-se do ensino tradicional ainda presente em algumas práticas neste estabelecimento.

Nesse sentido, diz que os docentes têm recebido orientação pedagógica para trabalharem na linha progressista libertadora, por meio de atividades que partem de temas sociais e políticos, gerados em encontros e discussões pedagógicas de acordo com a realidade dos alunos.

Coloca como uma preocupação da escola aplicar um ensino de qualidade, superando as desigualdades sociais decorrentes da política do capitalismo. Para isso, busca desenvolver um aluno ativo, participativo e reflexivo na comunidade onde está inserido. Com este propósito realiza diversas atividades intelectuais e criativas de expressão verbal, escrita, plástica, etc.

Além desta formação, o educando recebe educação cristã, propiciando o comportamento do companheirismo, da solidariedade e capacidade de participação, possibilitando a libertação dos oprimidos.

Justificando seu Projeto Político-Pedagógico, enfatiza que, na atualidade em que os problemas sociais no Brasil estão cada vez mais se agravando, a ESCOLA ESTADUAL IRMÃ ADONAI POLITI proporcionará a comunidade na qual se encontra inserida, a oportunidade de aprendizagens que possibilitem a superação dos problemas sociais enfrentados nesta localidade, como o consumo de drogas, a prostituição de menores, a gravidez precoce e a violência.

Assim, a Escola se responsabiliza em desenvolver uma educação que permita ao educando a tomada de consciência do seu valor e de suas aspirações, fortalecendo a sua auto-estima e ampliando o seu universo cultural, e, para tal realização a escola planeja ações educativas que facilitem o entrosamento entre os

pais, escola e comunidade conjuntamente, em busca de condições e recursos para a melhoria da qualidade do ensino.

Diante desta perspectiva a escola visa fortalecer seu trabalho em parceria com O CENTRO DE FORMAÇÃO VIDA ALEGRE, entidade esta que simultaneamente desenvolve atividades sócio-educativas para e com a comunidade, legitimando assim, o artigo 205, da constituição federal que prima pelo pleno desenvolvimento da pessoa, formando, assim, o cidadão para atuar na sociedade.

A escola busca desenvolver projetos de integração pedagógica em parceria com o Centro de Formação Vida Alegre por meio de atividades de atendimento social, cujo objetivo principal é oferecer recursos que possibilitem crianças e jovens com problemas de agressividade, indisciplina, hiperatividade, violência, repetência, desmotivação, timidez e baixa auto-estima a desenvolver habilidades e atitudes biopsicossociais positivas. Com isso pretende facilitar a interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados em sala de aula, atendendo as necessidades dos aprendizes e garantindo a vivência de práticas sociais concretas. Nessa perspectiva realizam atividades na sala de leitura, ludoteca, informática e arte na educação.

Apresenta ainda uma visão de que o Projeto-Pedagógico, na sua natureza, nunca dá por terminado, e, por esse motivo, especifica que a direção da Escola, juntamente com a comunidade escolar, apresenta uma proposta inicial para a elaboração dos planejamentos educacionais no interior da escola, a cada trinta dias letivos, no intuito de melhorar seu conceito perante a comunidade em geral.

Tem como objetivo geral promover atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica, acerca da realidade em que estão inseridos, para nela intervir, buscando alternativas de mudanças sociais, políticas e culturais, fazendo valer assim a sua cidadania.

Apresenta como diagnóstico próprio os seguintes aspectos:

- Escola Estadual Irmã Adonai Politi funciona em prédio de dois andares (misto), onde são assistidas trinta e nove turmas, sendo que da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.
- O referido estabelecimento escolar está localizado em uma área periférica do bairro da Vila da Prata, em Manaus, com clientela carente e professores cursando o ensino superior na área de educação, no intuito de desenvolver uma prática educativa de qualidade, envolvendo na elaboração dos planejamentos das aulas, os temas transversais destacados durante as reuniões pedagógicas de acordo com os PCN, da comunidade educacional.
- A organização do trabalho pedagógico orienta os educadores para aplicarem uma prática pedagógica progressista. As atividades desenvolvidas neste espaço demonstram mudanças gradativas, porém significativas. Pois se trata de profissionais comprometidos com a educação.
- As salas de aula são de tamanho pequeno para a quantidade de crianças matriculadas, tornando o ambiente ainda mais quente, pois as salas não são climatizadas e o número de ventiladores existentes não são suficientes e a maioria dos pais não têm o comprometimento esperado, o que dificulta ainda mais um melhor rendimento dos alunos.
- A administração do estabelecimento, mesmo diante dessas dificuldades, acredita na escola pública, desde que os profissionais da educação se proponham em assumir a responsabilidade de ensinar e educar juntamente com a família, conforme a garantia da LDB, artigo 2º, que a educação é dever da família e do Estado.

A seguir, apresenta o seu quadro de pessoal, de qualificação de pessoal e de aspecto físico da escola:

Quadro 2
Quadro de pessoal

QUADRO DE PESSOAL – RECURSOS HUMANOS		
DESCRIÇÃO	ORGÃO	QUANTIDADE
Diretora	SEDUC	01
Secretária	SEDUC	01
Professores	SEDUC	21
Professores	SEMED	12
Merendeiras	SEDUC	03
Porteiros	SEDUC	02
Auxiliar Administrativo	SEDUC	01
Auxiliar Administrativo	SEMED	01
Auxiliar de Serv. Gerais	SEDUC	03
Auxiliar de Serv. Gerais	SEMED	02

Autoria: Organizado por Eliani Dombrowski Cavalcante.

Quadro 3
Quadro de qualificações dos recursos humanos

ADMINISTRATIVO		
NOME	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Maria da Conceição Saraiva de Oliveira	Pós-graduação	Gestora
Maria Fernanda	Ens. Médio	Secretária
Sebastiana	Ens. Médio	Aux. Administrativo

Autoria: Organizado por Eliani Dombrowski Cavalcante.

Quadro 4
Do aspecto físico

ASPECTO FÍSICO DA ESCOLA	
ESPAÇO FÍSICO	QUANTIDADE
Diretoria	01
Secretaria	01
Sala dos professores	01
Salas de aula	17
TV escola	01
Quadra coberta	01
Banheiro dos professores	01
Banheiro dos funcionários	01
Banheiro dos alunos	09
Depósito SEDUC - MERENDA	01
Depósito SEMED – MERENDA	01
Depósito p/ materiais didáticos	02
Cozinha	01

Autoria: Organizado por Eliani Dombrowski Cavalcante.

A partir dessas observações, é possível verificar que o Projeto Político-Pedagógico da escola pode inicialmente ser compreendido como um processo onde mudanças ocorrem no contexto escolar antecipando acontecimentos futuros no estabelecimento de princípios, diretrizes e propostas de ação visando uma melhor organização, sistematização e significação das atividades que a escola desenvolve como um todo.

Esse dimensionamento político-pedagógico pressupõe uma construção com a participação ativa dos diversos segmentos escolares e que, no ato de desenvolvê-lo, as pessoas constroem um novo significado para suas experiências, refletindo acerca de suas práticas, resgatando, reafirmando e atualizando valores ao explicitarem seus sonhos e pensamentos utópicos, demonstrando seus saberes e dando um real sentido aos seus projetos individuais e coletivos ao passo em que vão reafirmando suas identidades e estabelecendo outras relações de convívio na indicação de novos caminhos, de novas possibilidades e de propostas de ação.

Diante dessas premissas, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Escola Cidadã inicia-se a partir da reflexão sobre a prática para, a partir daí, fundamentá-la. Entretanto, isso somente se torna possível quando criamos condições concretas para o desencadeamento da formação continuada dos docentes e dos demais atores escolares, sendo esta de responsabilidade tanto dos governos que respondem pelas respectivas redes ou sistemas de ensino como da própria escola.

Para isso, ao iniciar a construção do seu PPP, a escola precisa também iniciar o processo de formação continuada de seus atores, a partir das demandas que irão surgindo sendo de suma importância o estímulo constante da curiosidade, imaginação, emoção e intuição dos atores em processo de formação continuada.

Portanto, diante de tudo o que foi exposto e estudado na organização deste capítulo, bem como da sua temática que traz como foco principal desta pesquisa a formação do professor, vimos a necessidade de fazermos um levantamento mais específico das teorias que tratam dessa temática da formação de professores.

Para tanto, o próximo capítulo deste trabalho enfoca, a partir da visão de diferentes teóricos, como se estrutura o processo que envolve a formação docente,

seja a nível pessoal ou a nível profissional, abordando os diferentes contextos nos quais essa formação acontece, especialmente na realidade estudada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

2 – A FORMAÇÃO EM AÇÃO: CONTEXTUALIZANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

2.1 – Considerações iniciais

Este capítulo traz uma abordagem acerca dos processos que envolvem a formação da identidade pessoal e profissional dos professores considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que estão inseridos nessa formação, bem como a realidade escolar na qual está inserido.

É um estudo das principais abordagens sobre a formação inicial, continuada e em serviço, diante dos preceitos da teoria da prática reflexiva. Antes de tudo, buscando explicar que a concepção teórico/prática da formação do professor constitui-se em um processo constituído no âmbito pessoal e social e que considera, ainda, o contexto de sociedade e de escola no qual está inserido.

Portanto, este capítulo visa enfatizar que os saberes docentes são formados de estruturas e de mecanismos que se configuram através de um conjunto de elementos formados por símbolos relacionados diretamente com a representatividade da cultura, dos processos comunicativos e da sociabilização

veiculada, também, pelo ensino e pela escola enquanto uma organização com uma identidade própria.

Dentro dessa percepção, este estudo traz a contextualização das Representações Sociais e sua importante contribuição na formação do professor funcionando como recurso estratégico que auxilia o professor na constituição identitária de sua profissão e pessoa, bem como ao definir o conjunto de práticas que se flexibilizam ao ponto de dar mais amplitude a todo um percurso profissional.

2.2 – A formação do educador frente à legislação vigente

Em se tratando de legislação e formação docente no contexto brasileiro, entendemos como necessário um breve comentário acerca das diretrizes trazidas pela LDB 9394/96 no que tange ao processo de formação docente e suas especificidades.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ficou estabelecido que a educação básica escolar é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21) com o fim de oferecer ao educando a possibilidade de formação comum indispensável ao exercício da cidadania e progredir no trabalho e estudos seguintes (Art. 22).

Quanto à educação infantil a lei define como papel fundamental o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Art. 29).

Frente a esta legislação e a todo o contexto da escola pesquisada, levando-se em conta que essa escola é vinculada ao mesmo tempo à SEMED, à SEDUC e à ONG, oferecendo a educação infantil e o ensino fundamental, uma pergunta torna-

se imprescindível: qual é o perfil necessário do profissional de educação para atender integralmente as crianças em idade da educação infantil, considerando que a própria lei é muito sucinta ao tratar desta fase da escolarização?

Outro aspecto relevante que imbricou este questionamento foi o fato de que, os principais documentos da escola não enfocam a formação dos professores como sendo essencial ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Estes documentos nem sequer revelam um conteúdo específico quanto a essa atividade que “deveria” ser alvo de atenção da escola, pois sabemos que a formação dos professores acontece, também, em serviço, ou seja, dentro da escola.

Respondendo a essa inquietação frente à legislação vigente, observamos que o Título VI da LDB 9394/96 estabelece que os profissionais da educação devem ser formados em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena em universidades e/ou institutos superiores de educação. Entretanto, apesar de definir o “lócus” de formação a lei é pouco clara sobre o perfil de profissional desejável para a educação infantil.

Portanto, segundo a LDB 9394/96, há uma especificação quanto à formação dos profissionais da educação, enfatizando os aspectos da formação de docentes para atuar na educação básica, o que ainda é regulamentado pelo DECRETO Nº. 3.276 de 06 de Dezembro de 1999, mas não cita nada em específico para o profissional que irá atuar na educação infantil. Neste sentido, de acordo com esse decreto:

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

- III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Tendo em vista esta desatenção dada à educação infantil e a seus profissionais, em 1999, a Câmara de Educação Básica publicou a Resolução CEB nº. 2 estabelecendo que o profissional da educação infantil deva ser capaz de:

- I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;
- II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;
- III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;
- IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;
- V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos. (RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19/04/1999).

Verificamos assim que do ponto de vista formal, ou seja, da legislação, parece que as coisas estão bem resolvidas e bem definidas. Entretanto, é necessário ter muita atenção para os impasses presentes na formação de professores para a educação básica e, por conseguinte, para a educação infantil.

Segundo Torres (1998), uma das questões cruciais a serem analisadas dentro do contexto da formação docente é a disseminação de modelos de políticas públicas para educação camufladas de revolucionárias, as quais são propostas por

organismos internacionais, dentre os quais podemos citar o Banco Mundial. Para a autora:

Muito do que podemos perceber como “novas tendências”, no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares – escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico, etc (TORRES, 1998, p. 173).

Essas “velhas tendências remoadas pelas novas políticas educativas” que são citadas pela autora apresentam-se como uma armadilha que tem engessado a discussão sobre formação de professores, uma vez que ao dicotomizar tensões, perdem de vista a questão nuclear, qual seja: como formar um profissional competente que atenda às demandas sociais e aos desígnios da lei?

Vale lembrar que, antes mesmo de pensar em formação, precisamos ver claramente qual é a visão de competência, de sociedade e de lei que irá embasar esse perfil de profissional da educação desejável. É preciso, então, dirigirmos nosso olhar para o fato de que a formação de professores tem que ser vista também para além da formação inicial, ou seja, a formação continuada¹³ e em serviço.

No que diz respeito à formação, esta não está finalizada apenas na formação inicial dos professores, mas, tem seu prosseguimento no decorrer da carreira destes com coerência e integração vindo a responder às necessidades sentidas na e durante a prática do próprio docente bem como às do sistema educativo (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 41).

¹³ Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

*Nas palavras da autora deste trabalho de pesquisa, a formação continuada é vista como um processo que se inicia desde o momento em que um indivíduo sente o desejo de ser professor e segue, num ritmo contínuo, durante toda a sua vida, de forma autônoma e reflexiva através da troca dialética que produz com os sujeitos escolares, consigo mesmo e com a sociedade.

Parece evidente que a formação de professores para a educação passa por duas esferas: uma esfera compreendida pela formação inicial, no ambiente escolar de nível superior onde o aluno recebe as noções básicas (fundamentos da educação, fundamentos metodológicos e prática pedagógica) para o exercício da função docente; outra esfera compreendida pela formação continuada onde o docente poderá refletir sobre sua prática profissional.

Porém, ao falarmos de formação docente, é necessário que possamos compreender alguns aspectos levantados acerca da dimensão político-pedagógica do profissional da educação, pois, desde o início do século XX, as pessoas acreditavam fielmente na função civilizadora da escola, na qual o ensino acontecia sem muitos questionamentos e preocupações com a importância de sua verdadeira função.

A escola era vista como uma instituição de ensino que conduzia à democratização, mas ao mesmo tempo criava novas formas de discriminação e exclusões sociais. Tais fatores estavam contribuindo efetivamente para colocar em decadência a profissão docente. Observemos, como se manifesta Nóvoa (1998).

Ainda segundo o autor:

Outrora apóstolos das luzes, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias de hoje (NÓVOA,1998, p. 25).

A citação acima revela uma crise profissional historicamente produzida e que, a seu tempo, promovia a perda da identidade do educador. O docente fragiliza seu papel, fragmentando-o e confundindo-o em face de suas responsabilidades. Nóvoa (1998) acrescenta que a escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é

importante, mas as visões extremas de um professor salvador da humanidade ou pólo oposto, de um professor que se limita a reproduzir o que já existe, evidenciando que esta concepção já não serve mais como suporte para compreender o papel do educador (idem, ibidem).

Esta perspectiva desafia o educador para que repense as relações existentes entre a escola e a sociedade afirmando a sua profissionalidade num ambiente complexo de poderes e de relações impostas pela sociedade, mantendo sua ética sem utopias excessivas, superando as angústias que os professores vivenciam, procurando com isso, reavaliar-se frente à realidade concreta com que este profissional se depara no dia-a-dia, sem, no entanto, sucumbir frete à realidade escolar hostil ao trabalho docente¹⁴.

Desse modo, é convincente evidenciar o significado e as exigências da formação do educador, como formação humana na forma do exercício ativo e comprometido da profissão e na forma pedagógica em que os educadores se entendem e entendem, organizam e conduzem suas práticas (MARQUES, 1992, p. 13).

O aperfeiçoamento ou a formação continuada do professor favorece a condição de um profissional que transforma seu mundo. Freire (1987, p. 18), anunciando a importância da educação continuada, alerta que a redução do ato de conhecer ao crescimento existente é uma mera transferência deste conhecimento.

Então, diante deste alerta de Freire, percebemos que o professor é considerado o maior perito na transmissão do conhecimento, o que o faz perder algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, ou seja, a curiosidade seguida da reflexão e da crítica, as quais,

¹⁴ Os professores vivem uma realidade extremamente hostil. As Escolas não possuem infra-estrutura de trabalho, falta de material didático, salas superlotadas de alunos. Além disto, tem que trabalhar três turnos para sobreviver.

geram a inquietação e a incerteza que levam a uma nova prática, sendo estas, as virtudes necessárias ao sujeito que aprende.

Através da formação continuada os professores podem via a fundamentar teoricamente a sua prática diária, o que vem a manter o seu conhecimento sempre atualizado, sendo estes sujeitos ativos e participantes da história no processo constante de construção do saber. Pode assim, colocar em prática uma relação pedagógica que visa a democracia e a autonomia sempre aliadas ao rigor científico, a uma seriedade presente, ao compromisso com o trabalho e a uma didática que venha a resgatar os professores com também sujeito que constrói o seu conhecimento e não apenas o transmite.

O que se aponta em muitos momentos de discussão acerca da formação docente como no caso das considerações de Nóvoa (1995 p. 24-31), aqui como exemplo, é o fato de que a formação de professores situa-se na “encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional”.

Entretanto, nas discussões acerca do processo de desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1995 p. 24-31) justifica que o fato de ser professor é saber fazer-se profissional. O ser indivíduo, cidadão, implica na produção de sentido e na significação de sua própria existência. A identidade do professor, seus saberes e práticas bem como sua história de vida se faz e refaz através de uma produção reflexiva e pertinente.

Já o desenvolvimento profissional requer do professor, a busca de práticas de formação individual. Isto não quer dizer isolamento, pois práticas individualistas contribuem e reforçam a imagem de professor não reflexivo, transmissor de um saber produzido no exterior de sua profissão. Assim é importante ter presente que as práticas de formação coletiva são os mecanismos mais importantes para a

emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus valores e saberes.

Por isso, entendemos que assumir responsabilidades sobre o próprio desenvolvimento profissional encaminha a uma participação coletiva na implementação de políticas educativas, pois “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Neste sentido, podemos argumentar que a formação passa por “processos de investigação articulados com a prática educativa” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Neste sentido, faz-se necessário que o desenvolvimento profissional dos docentes esteja articulada com os projetos das escolas de forma crítica, criativa e única, dão um novo sentido às suas relações com o saber pedagógico.

O terceiro e último argumento de Nóvoa (1995, p. 27), diz respeito ao desenvolvimento organizacional, isto é, ao convívio de inter-relações que pactuam as propostas da organização escolar às experiências dos professores, criando condições de transformação qualitativa, valorizando as pessoas, os grupos, o interior da escola e os sistemas educativos.

2.3 – A formação inicial e continuada sob a ótica da prática docente

Sabemos que, durante muito tempo, a formação inicial foi considerada como sendo suficiente para a preparação do indivíduo para o desempenho de sua profissão. Podemos dizer, ainda, que em muitas escolas e, por muitos profissionais da educação, ainda se tem a idéia de que a formação inicial é suficiente para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Essa afirmação pode ser feita, no caso desta pesquisa, devido ao resultado obtido durante a realização das entrevistas feitas com 17 professoras da escola que foi foco de observação deste trabalho.

Neste sentido, percebemos pela fala das professoras, um conhecimento muito vago acerca da importância da formação além da inicial, mostrando ainda um desinteresse nesse processo contínuo de formação, especialmente os que são desenvolvidos pelos diferentes órgãos que financiam a escola (SEMED e SEDUC).

Porém, esse fato não as coloca como algozes, mas como vítimas de todo um contexto histórico que se desenvolve acerca do processo de formação docente, o que, por seus entraves, ocasionou um processo de mal-estar¹⁵ entre os docentes.

Esse mal-estar, ocasionado pelas situações vivenciadas pelos professores no dia-a-dia de seu trabalho, bem como pela falta de uma política de formação que parta da realidade e necessidades dos próprios docentes faz com que eles se sintam ainda mais desmotivados com sua formação, seja ela inicial ou continuada. Esses processos passam a ser uma obrigação e não uma satisfação pessoal e profissional.

Diante dessa “obrigatoriedade” de formação, a maioria dos professores, inclusive as professoras entrevistadas nesta pesquisa, busca a formação inicial, especialmente as graduações em licenciaturas, Pedagogia ou normal Superior, como forma de garantia de permanência no emprego, não como prazer ou necessidade pessoal e profissional de realização.

Entretanto, o conhecimento avança continuamente, e, da mesma forma que este avança, os docentes, enquanto profissionais, necessitam buscar de modo

¹⁵ Esteve, (1995, p. 98) diz que a expressão mal-estar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência devido à mudança acelerada

constante a aquisição de novos conhecimentos. Estes podem ser adquiridos por meio de uma formação que não se esgota num curso de magistério ou de graduação, mas que permanece durante toda a vida, o que instiga ao pensamento de que o educador precisa desejar ser e se tornar um pesquisador.

Neste sentido, Rodrigues e Esteves (1993), afirmam que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sócias e/ou do próprio sistema de ensino (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 41).

Desse modo, é fundamental o estabelecimento de uma formação inicial que proporcione ao futuro profissional da educação, ou seja, o professor, um conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética que o conduza a entender e valorizar a necessidade de atualizar-se de forma permanente e constante, buscando acompanhar e participar das mudanças que se produzem socialmente.

Por conseguinte, a formação inicial mantém características constituídas na sua gênese, não sendo mais entendida como *lócus* que encerra a aquisição da competência necessária “ao ser professor” (NÓVOA, 1995b).

A necessidade de continuidade no processo de formação de quem já é professor surge a partir da responsabilidade pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e aprender e das reformas empreendidas no sistema e nos currículos escolares.

De acordo com Pérez Gómez (1997), no que se refere aos cursos iniciais de formação docente, o referido autor mostra que a predominância ainda está no modelo que forma o professor como técnico. Ele explica que, sob essa ótica, a atividade docente seria essencialmente instrumental, ou seja, que se apoia no

ensino de teorias e técnicas científicas aos professores. Essa visão determinaria a hierarquização nos níveis do conhecimento em que o conhecimento teoricamente aprendido de forma sistemática está acima de qualquer outro tipo de ensino aplicado nos cursos de formação docente.

Essas questões levaram ao surgimento do discurso que incentiva a prática da formação contínua, dando uma nova dimensão ao papel fundamental da formação docente inicial para que seja desenvolvida a no desenvolvimento das suas habilidades para o ensino. Assim, se o curso de formação inicial é condição necessária para que um sujeito se torne um professor, ser professor, por sua vez implica estar em de formação contínua.

Por conta disso, Zeichner (1993) aponta que:

[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Diante dessa visão, é válido observarmos que este conceito de desenvolvimento profissional é recente e se baseia na proposta de uma formação contínua na qual a formação básica se configura como sendo apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, estando ainda, permeado por atitudes, conhecimentos, capacidades e, principalmente de desejo.

A importância dessa formação continuada e do desenvolvimento profissional docente só se tornou possível devido à crítica ao modelo de racionalidade técnica que ficou vigente até os anos 1980, bem como da emergencial vigência do que possa vir a ser o outro paradigma nos estudos educacionais, ou seja, a abordagem crítico-reflexiva. Até então, o processo de desprofissionalização dos professores foi

reforçado pelos estudos educacionais em todo o mundo conforme comenta Nóvoa (1995b):

Os anos 60 foram um período onde os professores ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sócias; os anos 80 multiplcaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1995b, p. 15).

No entanto, desde os meados dos anos 1980, ao mesmo tempo em que os professores procuravam se colocar no entrave das discussões acerca da problematização do processo investigativo, surge uma nova abordagem teórica acerca da profissionalização do magistério, da cultura escolar, da carreira e do percurso profissional, da formação como um continuum e do desenvolvimento pessoal dos professores, bem como de seus saberes, pensamentos, crenças e valores.

Ultimamente, um novo olhar está exclusivamente atento às práticas de ensino completadas por uma percepção sobre a vida e a pessoal do professor (NÓVOA, 1995b). Nesse novo olhar a formação docente enquanto um percurso traçado através da vida pessoal e profissional que percebe a formação enquanto uma perspectiva com vistas a construir novos saberes cada vez mais profundos de “saber ser, saber fazer, fazendo-se” (PORTO, 2000, p. 13).

A partir dessa lógica, torna-se possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1997, p. 15). Neste sentido pode-se considerar que o processo de formação ocorre de forma inseparável da experiência pessoal vivida por cada docente, da mesma forma como a formação inicial se coloca indispensável à formação continuada em

que “as práticas profissionais se tornem o terreno de formação” (MARQUES, 1992, p. 194).

Por conta disso, a cada instante no qual a formação docente se processa, novas possibilidades se processam e abrem caminho para novos momentos de rever a realidade pessoal e profissional no sentido de recomeçar, renovar e inovar a própria prática, tornando-a, desta maneira, mediadora da produção do conhecimento, ancorada na experiência de vida de cada professor e em sua identidade.

Assim, o fazer cede lugar ao saber reflexivo, entendido aqui como um percurso que ocorre na indissociabilidade entre a teoria e a prática, condição esta, fundamental à construção de novos saberes e de diferentes práticas. Diante desse saber reflexivo, inferimos a necessidade de uma prática desenvolvida a partir dos pressupostos da dialética, numa troca constante de conhecimentos, de saberes e de saber-fazer entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, Nóvoa (1991) afirma que:

A tendência é a formação continuada adotar como referências às dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”. Tal tendência aliará a visão do professor como intelectual e a característica prática da profissão, dando origem ao binômio que define o professor como prático-reflexivo (NÓVOA, 1991, p. 25).

A formação continuada é, neste contexto, vista como uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas neste trabalho a partir de dois aspectos principais.

O primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, o que imbrica o desenvolvimento de um trabalho de participação e de atitude autônoma frente à elaboração e desenvolvimento das atividades escolares,

ou seja, para que haja essa autonomia, deve haver segurança e para haver essa segurança entre esses sujeitos, os mesmos precisam conhecer toda a organização do trabalho escolar.

Neste sentido, conhecer a organização do trabalho escolar envolve participar ativamente de todo o processo, e, na medida em que se participa desse processo de elaboração, passa-se a se conhecer a identidade da escola, o que passa a dar autonomia aos sujeitos no desenvolvimento do seu trabalho.

O segundo como processo de pensar-fazer dos sujeitos educativos, particularmente dos docentes com o objetivo da concretização dos ideais educativos da escola, ou melhor, dizendo, ao passo que os professores conhecem e participam da organização do trabalho escolar, têm autonomia para pensar e realizar seu trabalho visando o alcance dos objetivos mais gerais e específicos da escola.

Isso tudo significa que a mudança educacional está relacionada aos processos de formação dos professores incidindo diretamente na inovação das práticas educativas, especialmente as que ocorrem dentro da sala de aula sendo que esta também está associada aos projetos educativos da escola. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 28), esclarece que, “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

Por conta do enfoque desta pesquisa, é importante destacar que a trajetória da escola e da formação de seus professores têm sido quase que inteiramente, ordenada de fora para dentro, reduzindo-se o espaço de decisões sobre os seus objetivos, sua organização e suas práticas.

Na escola aqui pesquisada, por exemplo, todos os processos de formação oferecidos aos seus professores vêm de fora, ou seja, são oferecidos pela SEMED e pela SEDUC, mas não existe nenhuma proposta de formação desenvolvida na e

pela escola, contextualizada com sua realidade mais próxima, ou melhor, com a realidade de seus professores e sua comunidade.

Neste sentido, e, em contraposição a isto, é necessário que se coloque a escola como espaço de iniciativa e de concretização de seus próprios projetos, inclusive projetos de formação de professores idealizados e elaborados pela escola juntamente com seus professores, exigindo, como consequência disso, que as suas ações na prática estejam constantemente sendo guiadas pelo processo reflexivo vindo a se transformar em práticas mediadas pelo coletivo dos sujeitos que nela atuam.

Assim, a formação continuada torna-se, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, sem deixar de ressaltar que o lócus de formação continuada está na figura do professor visto em suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1997).

Cabe, então, reafirmar que a formação continuada e a prática pedagógica, são condições de mudanças exigidas, são atividades articuladas e integradas ao cotidiano das escolas e de seus professores.

Não se torna possível pensar em qualquer tipo de mudança no âmbito do trabalho docente, ou até mesmo no âmbito da escola, caso os atores envolvidos no processo não considerarem todas as questões que fazem referência a esse processo, no qual são incluídos, além da formação inicial e continuada do professor, suas convicções e suas crenças, suas atitudes e sentimentos, aquilo que o motiva, bem como a forma como compreende a realidade em que vive.

Toda essa transformação pela qual o docente ai passando, exigirá do mesmo uma visão mais realista e equilibrada do ensino e do seu próprio pensamento, implicando na reestruturação de sua prática a partir do contexto no qual está inserido, sendo que tudo isso precisará ser concebido e desenvolvido de forma coletiva.

Para Esteves (1995), o papel dos fatores contextuais em relação ao desenvolvimento da função docente pode ser assim definido:

A mudança celerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance de seu trabalho (ESTEVES, 1995, p. 100).

É certo que esse desajuste na atividade docente e a falta de sua valorização como profissional, bem como as decepções que enfrenta na prática diária de sua ação docente, levou a categoria a um grande desinteresse, também identificado com um mal-estar, e, até mesmo uma revolta, estabeleceu entre eles uma postura de inércia diante de seu processo de formação, especialmente a continuada. No entanto, é necessário romper com esse círculo vicioso e ter coragem de ousar a partir da dimensão pessoal, ou seja, do desejo de da atitude de mudar.

Esses processos de mudança devem atender, necessariamente, ao que Garcia (1999, p. 47) tem denominado de “dimensão pessoal de mudança”, ou melhor, a atenção ao “impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores”. Essa dimensão pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento como pessoa e como profissional.

Por conta desse fato, a mudança no campo profissional não pode estar separada das transformações que ocorrem no âmbito pessoal de cada professor. Isso significa que a mudança só se desenvolve dentro da escola se for concretizada no professor, portanto, este deve estar totalmente integrado em todas as atividades desenvolvidas na escola, desde sua elaboração até sua implementação. Por essa razão, é necessário dar atenção especial à dimensão pessoal, à maneira de pensar e agir do professor.

Reforçando essa afirmativa, Garcia (1999), em suas investigações sobre a forma de pensar dos docentes explica que os mesmos:

Não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional (GARCIA, 1999, p. 47).

É preciso também ter presente, nesse processo de mudanças, a dimensão da aprendizagem do professor, uma vez que nessa circunstância é importante envolvê-lo desde a fase de elaboração dos programas de formação docente continuada respondendo aos desafios que emergem de seu cotidiano para serem por eles enfrentados.

Conforme considera Pacheco (1996):

Esse tipo de programa deve comportar a existência dos seguintes pressupostos: “capacidade estratégica de tomada de decisão; projectos de investigação/acção; dispositivo de avaliação de acções de inovação; condições escolares favoráveis” (PACHECO, 1996, p. 152).

Sem atender a essas condições, a reforma não sairá do papel ou será implantada de forma caricata, resultando num quadro geral de mal-estar docente (ESTEVES, 1995).

No entanto, a realidade aqui analisada, mostrou que as professoras da escola que esta pesquisa enfoca, não têm encontrado os recursos e o apoio suficientes e necessários ao desenvolvimento da atividade docente, a fim de investirem da qualidade do trabalho que realizam, quer seja no campo da formação em serviço, quer nas relações intra-escolares.

Isso pode ser aqui afirmado tendo em vista os pontos analisados nesta pesquisa, pois os cursos de formação que as professoras recebem pela SEMED e pela SEDUC estão completamente desvinculados da realidade na qual atuam. Os mesmos são realizados em um contexto mais abrangente das escolas, as quais se inserem em diferentes contextos e realidades culturais e sociais.

Daí enfatizarmos mais uma vez a grande importância que tem a participação do professor nos processos de reforma da realidade escolar. Neste sentido, acerca do papel atribuído ao professor no processo de reforma, Canário (1993), considera que:

Até agora ele tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de proposta de mudança que lhe são exteriores. A reinvenção da escola exige, também como condição necessária, que o professor, em vez de “aplicar” a reforma, possa emergir como produtor de inovações (CANÁRIO, 1993, p. 98).

Com isso, assumir que o processo de mudança se faz com a participação dos professores, traz, como decorrência, a inclusão da formação continuada, como um dos seus elementos consecutivos e não como uma condição prévia da mudança, ou mesmo como forma de garantir sua implementação.

Sob este enfoque, a formação precisa ser vista como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um processo contínuo e progressivo. Isso é contrário ao ato de dar uma definição de acordo com as instâncias superiores

do sistema, ações formativas voltadas para a implementação de algumas inovações, sem levar em conta o coletivo e as situações problemáticas da prática do professorado.

Na perspectiva de Hutmacher (1995), inovações não escapam à lógica do decreto. Acredita que mudanças são construídas coletivamente e dependem das condições da criatividade das escolas. Essa reflexão centra-se no papel dos profissionais e dos alunos, nas escolas. Sua relação com o sistema educacional seria a base das mudanças que se manifestariam em diferentes níveis:

As relações quotidianas de cooperação, de partilha e de coordenação entre professores e alunos no plano mais elementar.

A relação que liga uns e outros à escola, e mais concretamente ao estabelecimento enquanto colectivo local concreto que se situa num plano intermédio. As relações que ligam este colectivo, o estabelecimento de ensino, às outras componentes do sistema educativo, nomeadamente à hierarquia, num plano de conjunto de sistemas (HUTMACHER, 1995, p. 54-55).

Ainda sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, Gimeno Sacristán (1992) observa que ela depende diretamente do funcionamento da escola. Desse modo, as dimensões curriculares coletivas, a organização como referência do profissionalismo docente e o resgate da dimensão política global da prática passariam a ser analisadas.

O funcionamento coletivo da comunidade escolar interferiria em elementos do cotidiano educacional que, por sua vez, muito ensinam a todos. Por isso, é importante que os professores manifestem a vontade de mudar, bem como a capacidade de enfrentar mudanças e de efetivá-las num processo contínuo de formação e de uma prática reflexiva.

2.4 – A formação docente na perspectiva da prática reflexiva

A questão da formação de professores tem tomado dimensões mais profundas quando analisada dentro da perspectiva do pessoal, do profissional e do organizacional, demonstrando assim a grande necessidade de um novo pensar na busca de possíveis alternativas para a sua continuação, através de um diferente modo de compreender e de praticar a ação docente.

A partir desta perspectiva, emerge uma nova tendência que vem sendo denominada de modo genérico como uma formação de docentes reflexivos, a qual faz um profundo exame da situação atual da docência, indicando e praticando novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da formação continuada buscando a prática pedagógica como principal referencial.

O principal ponto desta recente tendência, mostra como se constitui o professor reflexivo, através de um outro entendimento acerca do que seja a prática docente, a partir da qual a experiência ganha importância enquanto parte integrante do saber-fazer específico da profissão. De acordo com a referida tendência, aparece a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua própria prática direcionando-a de acordo com a realidade em que atua.

Esta prática a que se refere precisa estar voltada para os interesses e necessidades dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida, bem como para seus interesses pessoais e profissionais, sem deixar de considerar as especificidades da escola enquanto uma organização.

Nesse sentido, Freire, (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. A partir dessa epistemologia, no processo de reelaboração do saber proposto por esta epistemologia, a prática é também compreendida como fonte de produção de

conhecimento bem como o lócus de produção de saber. Neste sentido, a prática a partir da reflexão apresenta-se muito além do que simplesmente uma forma de efetivação de um novo saber.

Assim, a reflexão sobre a prática se apresenta a partir de dois aspectos que se complementam ou seja, que em um aspecto mostra a necessária interferência na prática de sua mudança através de um movimento intrínseco ao indivíduo, ou seja, o professor e em outro aspecto refletir acerca da prática significa praticar a reflexividade dinamizando as vivências por meio de um processo recriador de um novo saber.

No entanto, para que haja um maior e melhor entendimento do que seja essa prática reflexiva, faz-se necessário um breve recorte teórico sobre os estudos feitos por Donald Schön acerca dessa vertente de formação docente. Este estudo parte das considerações feitas pelo autor, presentes no livro “Os professores e sua formação” de Antônio Nóvoa (1997).

Donald Schön (1997) como idealizador do conceito de Professor Prático-Reflexivo percebeu que, não somente na profissão docente como em várias profissões, existem situações conflitantes e desafiantes e que o emprego de técnicas comuns, não resolve problemas. Mesmo sem terem inicialmente prestado atenção no aspecto da formação docente, os estudos do autor estão na fundamentação da construção dos saberes acerca do professor reflexivo.

Partindo da comprovação de que existe uma certa crise de confiança nos profissionais, Schön (1997), em suas pesquisas sobre a formação profissional busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais trazem consigo, em particular os que ele denomina de bons profissionais.

SCHÖN (1997) formula sua perspectiva em torno de três aspectos principais, ou seja, o conhecimento vivenciado na prática, a reflexão desta prática e a reflexão sobre esta prática. Para ele, na sua prática cotidiana, o profissional traz um conhecimento intrínseco a si mesmo que aplica na solução de diferentes situações, sendo este um conhecimento tácito, expresso na prática.

Segundo ALARCÃO (1996, p. 18), este conhecimento “manifesta-se na espontaneidade” e, portanto, de forma não sistematizada, expressando-se através da execução de uma determinada tarefa sem a necessidade de uma prévia reflexão.

Na medida em que o profissional avoca para si mesmo as questões cotidianas como situações-problema, ele está em processo reflexivo na busca de interpretar aquilo que vivencia cotidianamente. Na medida em que o profissional faz esta reflexão ao mesmo tempo em que vivencia uma certa situação, para SCHÖN (1997), ele está fazendo uma reflexão na ação, o que permite que se realize uma reorientação de sua ação no imediato momento que está sendo vivido.

Como caráter retrospectivo o docente reflete sobre sua ação considerando que esta reflexão ocorre após a ação. Há com isso um certo distanciamento, um olhar diferente daquele que vivenciou a ação inicial. Uma outra face do processo aqui em questão é a reflexão sobre a reflexão na ação onde ocorre um processo diferenciado e mais elaborado no qual o docente busca compreender a própria ação, elaborando assim a sua interpretação promovendo condições para criar diferentes alternativas para a situação em questão.

Ainda para SCHÖN (1997), o processo de formação, especialmente aquele instaurado nas Universidades, mostra um esquema que promove uma distância entre a teoria e a prática sendo que inicialmente o aluno recebe a teoria sem que esta esteja vinculada a algum tipo de prática educativa, a qual, o mesmo somente

virá a receber e vivencial no final do curso em alguma forma de estágio prático. É o paradigma da racionalidade técnica, que, segundo Gómez (1992), privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

Observando todas as questões até aqui consideradas acerca da prática docente, emerge a proposta da busca de um novo conhecimento para a prática que, segundo PIMENTA (1999), reconhece a riqueza do trabalho docente, da docência em si, firmada através da prática de profissionais comprometidos, na qual, o olhar se volta não mais somente para a teoria, mas para a valorização do conhecimento que nasce a partir da prática e, por conseguinte, da reflexão sobre a prática, sendo estes, os saberes que de fato caracterizam a educação.

Voltando ainda para os estudos de SCHÖN (1997) esta premissa da prática enquanto campo para a reflexão do trabalho docente acrescenta relevância ao papel da reflexão no processo de formação e, por conseguinte, da prática profissional docente e esta assume um papel central na proposta epistemológica do referido autor.

Para Nóvoa (1997, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Os profissionais da educação mais qualificados buscam várias e diferentes estratégias não planejadas, porém cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia, isto não quer dizer que o planejamento não seja necessário, mas aponta, sobretudo, para a possibilidade de responder a eventos (ZARIFIAN, 2000).

Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão no processo de formação docente é indispensável viabilizar boas condições de trabalho em grupo entre os professores.

Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) nos diz que:

[...] Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Esta proposta embasada no viés da prática reflexiva busca considerar a diversidade de variáveis presentes no processo didático, de forma a aproveitar ou mesmo de buscar um processo de meta-cognição, onde o professor possa perceber de que forma a sua atuação está sendo efetivada na aprendizagem de seus alunos. Compreender a reflexão na ação docente permeada pelas ocorrências que o cotidiano do processo de ensino desvenda através das situações historicamente constituídas envolve compreender a dinâmica desse processo de reflexão, o qual, carrega em si a complexidade da própria vida cotidiana.

Cabe ainda dizer que a reflexão não é somente objeto da prática, mas também de uma outra significação, que, no dizer de Pimenta (1999), refere-se à possibilidade de uma ressignificação do trabalho docente.

Desse modo, a reflexão fica submetida às classes do tempo sendo que, a cada reflexão surge uma outra teia de relações interpessoais e sociais, que particulariza a referida situação vindo a explicitar a sua especificidade. Por outro lado, o tempo da reflexão também é um tempo específico e determinado. Aqui, o

tempo não é tratado exclusivamente no seu aspecto cronológico. Entretanto, o tempo aqui referido não é visto somente em sua determinação cronológica caminhando além da marcação das horas, agregando em si representações, interpretações, sensações e sentimentos.

A reflexão sobre a prática dinamiza-se de forma que o tempo se apresenta como delineador de uma situação específica do processo de aprendizagem. Assim, é possível compreender a diferentes leituras e releituras que podem ser feitas da própria prática.

Existe também a dificuldade visível da pronta efetivação do processo de reflexão na prática docente. Como bem nos alerta Schön (1997), durante a sua prática do dia-a-dia o docente faz uso de seu conhecimento acumulado através de suas experiências anteriores muitas vezes de modo desarticulado das experiências dos alunos bem como das experiências da escola enquanto instituição inserida em um determinado contexto.

Perrenoud (1992) analisar a prática docente, a partir da retomada do conceito de *habitus*, utilizado por Bourdieu, que caracteriza determinada ação do professor a partir da regulação exercida do resultado do acúmulo de saberes e não por um processo que foi regulada não por um processo sobremaneira reflexivo.

Segundo Bourdieu, o *habitus* é “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (apud PERRENOUD, 1992, p.39).

No cotidiano escolar da prática docente, este *habitus* é por ele utilizado como forma de conquista, como forma de efetivar o seu fazer docente. Pressionado, por diversas vezes, por ocorrências inesperadas ou até mesmo diante da situação mais

comum, o docente se vale de seus conhecimentos e práticas corriqueiras de sua vida profissional, visando dar sentido e orientação ao que ocorre em sua prática.

Ainda para Bourdieu, o conceito do *habitus* vem garantir a semelhança entre certas práticas e de sua continuidade através do tempo, a partir da “interiorização dos constrangimentos externos, (da) incorporação das estruturas sociais” (apud PERRENOUD, 1992, p. 41).

Para Perrenoud, trata-se, portanto, não só de refletir a prática como também transformar o *habitus*. Neste entendimento a reflexão e o *habitus* ocupam diferentes lugares no centro da prática do professor de modo que a reflexão tenha a consciência do que a prática traz em si, e o *habitus* estaria se apoiando no entendimento consciente das ações práticas.

Nesta situação específica, a prática reflexiva teria a forma inversa quando relacionada ao *habitus*, ou seja, quanto mais a prática reflexiva fosse desenvolvida, praticada, menos o professor utilizaria do *habitus* para a realização do seu fazer cotidiano.

Surge então, a partir dos estudos de PIMENTA (1999), a proposta de uma epistemologia da prática diferenciada das demais, ou seja, uma proposta que reconhece a riqueza da docência através da ação docente dos bons profissionais da educação. O foco passa da teoria para a valorização do conhecimento que emerge através da prática e da reflexão sobre essa, sendo estes os saberes característicos da ação docente.

Consideramos de fundamental importância, neste momento do trabalho, trazer o que Gómez (1995) indica como relevante ao processo de reflexão, para que o professor não caia no simples ato de refletir por refletir. Para o autor,

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenário políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (GÓMEZ, 1995, p. 103).

Segundo SCHÖN (1983), não podemos deixar de considerar que, conceituar a reflexão dentro do campo da formação de professores, seja esta inicial ou continuada, pede necessariamente uma classificação do que se constitui os itens do pensamento prático reflexivo como o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Acerca destas conceituações, Gómez (1995) pontua que,

O conhecimento-na-acção é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer. [...] a reflexão-na-acção é um processo sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. [...] A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção (GÓMEZ, 1995, p.104-105).

Desta forma, a partir dessa teoria do conhecimento científico, a experiência pode ocorrer de modo e em condições específicas e diferenciadas. Este processo torna viável à ideia de (re) significar o ato pedagógico para além das questões metodológicas e didáticas, abarcando questões de natureza ética, política, econômica e cultural que se fazem presentes, tanto na ação de formar, como na ação alfabetizar crianças. Estas são as diferentes vozes com as quais o professor/pesquisador/reflexivo dialoga no cotidiano das práticas pedagógicas.

E ainda, evidencia a necessidade de que os processos de formação de professores devem ter claro a distinção entre “os professores como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflecte, toma decisões e que cria durante a sua própria acção” (GÓMEZ, 1995, p. 96).

Neste entendimento, esta formação deve superar a dimensão do professor técnico que apenas aplica o conhecimento a partir de teorias e buscar a formação de um professor que seja reflexivo, ou seja, que reflete na ação, criando, experimentando, corrigindo e inventando uma realidade diferente.

A compreensão da reflexão envolta nos acontecimentos do cotidiano dá uma dimensão dinâmica a este processo, pois o reveste com a complexidade da própria vida cotidiana. A prática não é só o objeto da reflexão, é também objeto de uma ressignificação (PIMENTA, 1999).

2.5 – Construindo uma identidade profissional mediante os processos de formação

O termo identidade profissional por vezes é utilizado de maneira análoga à identificação, perfil profissional, entre outros termos, dificultando uma compreensão conceitual mais aproximada aos propósitos deste estudo. As aproximações iniciais com o conceito de identidade, sinalizam que este, se trata de um processo ativo no qual a subjetividade, a atribuição de significados bem como o aspecto relacional têm fundamental importância nesse processo de construção (S. SANTOS, 1995; BERGER & LUCKMANN, 1976; CASTELLS, 1999; WOODWARD, 2000).

Ao buscarmos uma definição para Identidade Profissional, a primeira associação que fizemos foi relacionada ao nosso cotidiano, refere-se ao documento que identifica uma determinada profissão, o registro que oferece a chancela para o exercício profissional.

As diferentes profissões apresentam-se sob a forma de construções dinâmicas obedecendo à lógica referente ao mundo do trabalho, e no cenário atual, com as transformações ocorridas no sistema produtivo, muitas profissões sofreram transformações, ou deixaram de existir.

A partir de estudo realizado sobre as identidades sociais e profissionais construídas na França ao final dos anos 1980, Dubar (1997) conceitua identidade profissional como sendo as diferentes construções sociais que levam à interação entre as trajetórias de cada indivíduo e os sistemas de emprego, os sistemas de trabalho e de formação. Para o autor, a construção das identidades profissionais se apresenta inseparável da existência de diferentes espaços de emprego e de formação bem como dos tipos de relação profissional que estruturam as diversas formas específicas de mercados de trabalho.

As configurações identitárias típicas, segundo o pensamento de Dubar (1997), poderiam ser abstratamente associadas a “momentos” privilegiados de uma biografia profissional ideal: momento da construção da identidade (formação profissional inicial), momento do fortalecimento da identidade quando da inserção e da aquisição progressiva de qualificação nas carreiras do ofício em questão, momento este no qual a identidade envelhece dando passagem progressiva à aposentadoria.

Sobre a identidade profissional docente, Carrolo (1997) apresenta a base de compreensão das formas de socialização e dos fatores que lhes estão subjacentes

organizados em três níveis de caracterização: a matriz de formação docente em sua relação com o conhecimento, a dinâmica de sua formação e o campo profissional.

Segundo Carrolo (1997), em termos individuais, a identidade profissional seria formada no decorrer da carreira e em termos de grupo, ela consolida-se historicamente na cultura profissional, como um patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas às realidades históricas e sociais específicas.

Enquanto um processo de construção permanente, compreender a Identidade Profissional é também um aspecto defendido por Pimenta (1997), considerando a significação social da profissão, no processo revisional de práticas sancionadas culturalmente que permanecem válidas através do significado que cada docente atribui à sua profissão, com base em seus valores, em sua visão própria de mundo, em suas histórias pessoais de vida, em suas representações sociais, em seus saberes, em suas angústias e em seus anseios pessoais e profissionais.

Em análise sobre as formas de “se sentir e ser professor” em Portugal, Nóvoa (1992) releva o fato de que a identidade não é simplesmente um dado, uma propriedade nem mesmo um produto, mas “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p.15).

Para ele, nessa construção, o profissional atravessaria uma tripla trajetória:

De adesão - a um conjunto de princípios e valores; De ação – ao selecionar formas de agir, com decisões de foro pessoal e profissional; De auto-consciência – na reflexão sobre a própria ação, base de todas as decisões. (Nóvoa, 1992, p.15).

Já, quanto à identidade profissional, precisamos entender que a mesma é dinâmica, sendo processada num tempo/espaço pertinente a uma sistemática de

vida profissional sendo produzida entre sua imagem interna, ou seja, para si mesmo e a imagem externa, que é expressada para os outros, isto é, o modo como a sociedade percebe e trata determinada profissão.

Estando a identidade profissional do professor ligada à contextualização teoria das representações sociais, tema que será aprofundado no próximo tópico deste estudo visando a identificação da formação da identidade docente frente à identidade da escola, pois a identidade profissional do professor une-se a um sentimento e uma consciência de pertencimento a um determinado grupo social e/ou profissional.

Conforme Pimenta (1999, p. 19), a identidade do professor, vai sendo construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas. Nas palavras da autora:

A identidade é construída a partir da significação ao social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção ao de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Desta forma, é possível afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto social, político e histórico em que está inserido o professor, enquanto que o perfil profissional, muitas vezes confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação acadêmica, neste caso, a formação docente, ou seja, a formação em cursos de graduação.

Neste sentido, o perfil profissional está relacionado às competências e habilidades que o docente apreende durante sua formação acadêmica. Este perfil profissional não muda de acordo com o meio onde o profissional está inserido,

enquanto que a identidade profissional adapta-se ao contexto social, político, econômico e histórico no qual o profissional está inserido.

A construção da identidade do professor passa, de acordo com NUNES, (2001), pela mobilização dos saberes da experiência, constituída pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor. Fiorentini citado por Nunes (2001), considera que a prática pedagógica reflexiva e investigativa deve caracterizar os saberes docentes (FIORENTINI apud NUNES, 2001, p. 35). Neste sentido, não basta uma formação docente baseada na prática e na experiência meramente reprodutora de técnicas.

Surge assim, a necessidade de uma formação docente baseada na prática docente reflexiva e investigativa almejando um repensar constante da identidade do professor. Torna-se ainda imprescindível que o professor reflita sobre seus saberes em busca de novas verdades e, entendendo essas verdades e conhecimento como relativos, portanto, reconsiderando-os, analisando-os e refletindo-os constantemente, numa busca incessante de ressignificação dos saberes, e, por conseguinte, da identidade do professor. Segundo Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (1999, p. 18).

Este processo contínuo de construção e reconstrução da identidade do professor advém desta relativização do saber, e nesta busca de aprimoramento e

aprofundamento do conhecimento adquirido é gerada uma constante reflexão das experiências e práticas cotidianas do professor.

De acordo com Pimenta (1999, p. 19), o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa, que não supre as exigências sociais e do mercado de trabalho. Frente a esta situação, necessita-se de uma reformulação da identidade do professor.

Para tanto, Nunes (2001, p. 30), considera a formação docente como um processo de auto-formação, como uma tendência reflexiva sobre a prática docente. Este processo está associado a indissociabilidade da identidade profissional e pessoal do professor.

Pimenta (1999, p. 29), bem como Nunes (2001), pensa a formação docente como auto-formação considerando que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas. A referida autora complementa este pressuposto examinando que a partir do processo de troca de experiências e práticas os saberes dos professores constituem-se como *practicum*, que vem a ser a reflexão *na* e *sobre* a prática, aprofundando ainda mais as idéias aqui trazidas quando do estudo dos pressupostos teóricos abordados por Donald Schön, *In* NÖVOA (1997).

Esta reflexão constante gera uma reconstrução contínua da identidade do professor, ressignificando-a. Segundo Pimenta (1999, p. 19-25), existem alguns passos que se desencadeiam no processo de construção da identidade do professor que podem ser assim definidos:

- a) O primeiro, abordado anteriormente, corresponde a significação social da profissão, à reafirmação da prática, à revisão das tradições.
- b) O segundo passo na construção da identidade do professor relaciona-se com a discussão da questão do conhecimento. O conhecimento subdivide-se em três estágios:
 - 1) O primeiro é o da informação;

- 2) O segundo da análise, classificação e contextualização da informação;
- 3) O terceiro refere-se à inteligência, sabedoria e consciência.
- c) O terceiro passo na construção da identidade do professor é o conhecer as realidades escolares, com o olhar de um futuro professor, não mais como aluno.

Diante de todos os estudos e pesquisas realizados acerca da formação docente, percebemos que os saberes docentes são cada vez mais valorizados na formação de professores e de sua identidade pessoal e profissional. Nunes (2001) considera que, durante a década de sessenta, valorizava-se o conhecimento específico do professor em relação à disciplina que ministrava. Já na década de setenta, esta concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático-metodológicos. A partir da década de oitenta, surge a preocupação e a valorização da prática pedagógica (NUNES, 2001, p. 29).

De acordo com Tardif (2002, p. 112), a formação docente está voltada para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de oitenta, onde a sala de aula torna-se importante objeto de investigação. A partir daí a prática do professor começa a ser investigada e valorizada sendo que, no cenário brasileiro, esse entendimento e estudos iniciam na década de noventa.

Tardif (2002, p. 114), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular, enquanto que, atualmente, preconiza os saberes docentes. A partir dessas considerações, pode-se entender que esta é a melhor maneira de formar professores, ou seja, a construção da prática e a aquisição de novos saberes e conhecimentos a partir da análise da prática do outro.

Neste sentido, torna-se possível de desenvolver no futuro professor a capacidade crítico-reflexiva para que este possa interagir com o conhecimento, gerando novos saberes, e com isso, construir e reconstruir a sua identidade docente.

Percebemos com isso que a formação docente vista por este ângulo, preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Ainda segundo Pimenta (1999, p. 28-29), a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente. Os diferentes autores até agora citados neste trabalho, consideram que, cada vez mais, os docentes estão sendo vistos como o professor como um indivíduo intelectual em um contínuo processo de formação.

Esse processo contínuo de formação desencadeia no professor uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que leva à resignificação dos saberes docentes e, conseqüentemente, à resignificação da identidade do professor.

Em oposição a essa racionalidade técnica que considera o professor como aplicador técnico dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, é que Schön contempla um triplo movimento acerca do processo que envolve essa prática reflexiva: a) da reflexão na ação; b) da reflexão sobre a ação e c) da reflexão sobre a reflexão na ação.

Desta forma, o professor é considerado um profissional relativamente autônomo e reflexivo. Partindo dessa premissa, Nóvoa considera que a formação dos professores deve fornecer um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, apud PIMENTA, 1999, p. 29), possibilitando: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Portanto, para o autor supracitado, dar existência à vida do professor tem um grande significado em seu desenvolvimento pessoal. Desta forma, considera-se que a formação docente deve cultivar uma ação crítico-reflexiva de sua prática,

viabilizando assim uma auto formação de modo participativo coo pensamento voltado para a sua autonomia, para que, a sua formação possa ser considerada coo um investimento pessoal na intencionalidade de que este venha a construir a sua identidade tanto a pessoal quanto a profissional.

Por sua vez, ainda de acordo com NÓVOA (apud PIMENTA, 1999, p. 29), o significado do desenvolvimento profissional está em produzir a profissão docente, incentivando o desenvolvimento de forma autônoma e contextualizada, pois profissionais com competência têm a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, viabilizando a reconstrução de forma constante e permanente da identidade do professor.

Já o desenvolvimento organizacional, segundo o autor, refere-se à produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, à formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar. Entende assim, que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais (NÓVOA, 1997, p. 25-31).

Para Schön e Alarcão a articulação entre pesquisa e política de formação e as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que se denomina de professor reflexivo (SCHON e ALARCÃO, apud PIMENTA, 1999, p. 28).

Inferimos, portanto, que o professor reflexivo relativiza seus saberes, questionando-os sempre, encontrando-se numa busca constante de reformulação dos saberes por meio da reflexão sobre a prática e *na* prática, vindo a aprimorar a práxis docente e ressignificando a identidade do professor.

De acordo com Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1997, p. 25).

Esse tipo de reflexividade crítica acerca das práticas e das experiências cotidianas dos professores viabiliza uma constante reformulação identitária do professor, como profissional e como indivíduo. Entretanto Nóvoa (1997) considera que é preciso um tempo para acomodar as mudanças e, por conseguinte, refazer a identidade.

Portanto, percebemos claramente que a identidade do professor vem da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto das práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, da construção de novas teorias.

Desta feita, o professor em processo de formação deve estar inserido num ciclo permanente de construção e reconstrução da sua identidade docente. Este ciclo nasce do caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor, que deve assumir novas posturas frente à realidade.

Por sua vez, o professor, ao desejar e praticar essa relativização do saber estará gerando em si mesmo uma reformulação da sua identidade, reformulação esta que tem um tempo certo para acontecer e que passa pelo processo de organização, desorganização e reorganização das idéias, para que possa ser assimilado, aceito e, só então, vivido e experimentado.

Entendendo todo esse processo, percebemos que ressignificar a identidade do professor significa entender que esta é uma só, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional, permeadas pela identidade organizacional da escola.

2.6 – Entendendo a formação da identidade profissional do professor sob a ótica das representações sociais

No atual cenário das ciências que se aplicam à educação, verifica-se uma gama crescente de buscas centralizadas na pessoa do professor, especialmente acerca os processos que envolvem a formação de sua identidade pessoal e profissional, bem como sua prática docente.

Nesta perspectiva, é fundamental que façamos uma investigação das Representações Sociais dos professores sobre todos os atores e processos que envolvem o ensino e a aprendizagem como base estruturante da formação de sua identidade.

Diante deste contexto, a teoria das Representações Sociais, explica que os indivíduos são entendidos enquanto pessoas que pensam frente aos diversos acontecimentos diários de interatividade social produzindo e comunicando as representações e as formas de como solucionar os mais diferentes questionamentos de seu cotidiano (SÁ, 1993).

Desta forma, as representações sociais são compreendidas sob a forma de um conjunto de conceitos, afirmações e explicações que formam teorias do senso comum. Estas são organizadas nas relações intersubjetivas, em diferentes ocasiões e lugares nos quais as pessoas se encontram de modo informal e se comunicam.

Entretanto, as representações sociais não são frutos simplesmente de um movimento de pensamento social, e sim de uma junção entre o pensamento e as práticas sociais palpáveis por parte de um grupo de indivíduos. Já as relações entre práticas e as representações sociais dependem do tipo de situação na qual estão inseridas, resultando através das interações entre um determinado contexto social e um determinado tipo de prática social (CAMPOS, 1998).

Além do mais, é de responsabilidade das representações sociais a representação e a interpretação dos papéis que constroem as realidades sociais, transferindo o desconhecido para categorias e contextos conhecidos, num processo de internalização do objeto desconhecido, têm, portanto, a seu encargo a responsabilidade de tornar habitual o não habitual num processo dinâmico no qual e eventos e objetos são compreendidos e reconhecidos baseando-se em modelos (CAMPOS, 1998).

Madeira (1998, p. 239) reflete acerca da abordagem das Representações Sociais, e as relaciona a uma postura frente ao ato de educar e ao ato de aprender, tendo as representações sociais como “um saber prático”, “ um sistema de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais”.

Ainda para o mesmo autor:

A representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, a dado um objeto (MADEIRA, 1998, p. 239).

Entendemos através deste estudo, que a ação dos indivíduos produz as políticas educacionais, materializando-se através do cotidiano das escolas e vindo a ganhar sentido diferenciado do que está sendo ditado pelos fazedores de política. Semelhantemente, a autonomia poderá ser conquistada pelos indivíduos que fazem parte do coletivo escolar. Desta forma, a escola não é autônoma enquanto uma instituição em si, mas através da construção dos indivíduos que a formam (BARROSO, 1998; SILVA, 1996).

A partir dessa compreensão, a teoria das representações sociais que busca analisar e investigar a formação e o funcionamento dos sistemas referenciais

utilizados na classificação das pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da vida cotidiana vêm embasar toda uma investigação feita nesta pesquisa acerca da formação do professor e de sua identidade pessoal e profissional, considerando ainda a identidade da escola representada aqui como uma organização e sua influência nesse processo de formação.

Frente a essa visão, as representações sociais são sistemas de interpretação das realidades que da realidade que dirigem as relações das pessoas com o meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas. A representação neste sentido é um guia para a ação, orientando as práticas e relações sociais que se estabelecem no meio escolar.

Segundo Moscovici (1986) as Representações Sociais, podem determinar a forma de interpretar os comportamentos apontando uma forma de pensamento social onde o conhecimento deriva da observação. Nesta perspectiva mostrada pelo referido autor, as Representações Sociais da realidade na qual o indivíduo está inserido estão sempre vinculadas às suas experiências, à cultura que assimilou no decorrer de sua vida, à linguagem que utiliza em suas relações sociais, e, à própria história pessoal e do grupo social com o qual o professor convive e se relaciona. Conhecer essas representações leva à compreensão de como os sujeitos sociais assimilar os acontecimentos da vida cotidiana, as características do meio que o cerca, as novas informações que surgem e as próprias relações sociais.

Em seus estudos, MOSCOVICI (1986) infere que qualificar uma representatividade social pressupõe o reconhecimento de que ela é produzida, gerada e compartilhada por um grupo de indivíduos em um meio social indefinido. Além do mais, uma representação social é vista como social pelo simples fato de

contribuir ativamente para os processos de formação das condutas e das comunicações sociais.

Segundo ainda MOSCOVICI (1986), essa representação social se enroupa de uma função exclusiva de contribuir para os processos que formam e orientam as comunicações e os comportamentos dos indivíduos e da sociedade. Para ele, as representações sociais são igualmente um processo e um produto que cristaliza esse fator social com a função de elaborar o comportamento e as formas de comunicação que ocorrem entre os atores sociais.

Segundo ainda MOSCOVICI (1986), essa representação social se enroupa de uma função exclusiva de contribuir para os processos formadores de orientação das comunicações e dos comportamentos dos indivíduos e da sociedade. Para ele, as representações sociais são igualmente um produto e um processo de cristalização desse social tendo, entre outras, as funções de elaboração de comportamentos e de comunicação entre os atores sociais.

Enquanto produto, o autor observa que as representações sociais se revelam em três dimensões ou seja, nos sujeitos e nos grupos, permitindo a apreensão de seus conteúdos e sentidos que se apresentam a partir de atitudes, de informações bem como do campo de representação em si.

Assim, Moscovici (1986) aponta para dois processos básicos da representação social que são a ancoragem e a objetivação. Para ele, ancorar significa trazer para categorias e imagens conhecidas o que não está ainda classificado e rotulado, e, objetivação é o processo de transformação de alguma coisa que é estranha em algo familiar, ou seja, ancorar o desconhecido em representações pré-existentes.

Neste processo, o novo objeto da representação recebe sentido e o que é novidade torna-se parte integrante e arraigada na sistematização do pensamento ou nas outras representações passando a fazer parte do sistema que integra o indivíduo e o mundo social pois o que é comum ao grupo permite compartilhar a comunicação influenciando desta forma a ação (MOSCOVICI, 1986).

No sentido apontado pelo autor, objetivar é transformar algo abstrato em algo quase que físico. Por sua vez, objetivação fundamenta-se no processo pelo qual se firma uma representação, ou seja, noções abstratas transformam-se em imagens cujo conteúdo interno depois de se descontextualizar forma um núcleo simbólico para, finalmente, transformar essas imagens em elementos da realidade (MOSCOVICI, 1986).

Importa ainda evidenciar que para que se possa qualificar uma determinada representação como sendo social é necessário que se defina o agente que a produz enfatizando que a representação tem como função a de contribuir necessariamente para os processos de formação de condutas sociais bem como da orientação de sua comunicação (MOSCOVICI, 1986).

Deste modo, percebemos que, para analisar as representações que determinada pessoa possui do mundo em que vive ou que já viveu, se faz necessário perceber a visão que tem de seu mundo, sabendo, pois, que essa visão dependerá do lugar que o indivíduo ocupa em relação aos outros. Esta é uma relação não apenas objetiva, mas também subjetiva, na qual um indivíduo se confronta com o outro e, ao mesmo tempo, com a imagem que um elabora do outro (MOSCOVICI, 1986).

Objetivar no sentido apontado por MOSCOVICI (1986), é transformar uma abstração em algo quase físico, ou seja, é o processo pelo qual um indivíduo

transforma a noção abstrata que tem das coisas em imagens enquanto elementos da realidade. Importa também salientar que a qualificação de uma representação como sendo social precisar definir o ator que a está produzindo tendo esta como principal função contribuir nos processos de formação das condutas sociais.

Percebemos deste modo que para verificar como se processam as representações que uma pessoa possui do mundo é imprescindível detectar a forma com a qual ele vê o seu próprio mundo sabendo que essa visão dependerá de seu posicionamento em relação às outras pessoas.

Esta não é simplesmente uma relação objetiva, mas também uma relação subjetiva, na qual um indivíduo se compara com o outro indivíduo e, simultaneamente, com a imagem que percebe do outro. Além de a sociedade ser composta por indivíduos, ela também é formada por acontecimentos sociais de maneiras diferenciadas, inclusive como acontecimentos desprovidos de consciência coletiva e sua manifestação.

Para MOSCOVICI (1986), a essa ideia, acrescenta-se também o fato de que a representação social é o ponto de corte entre o psicológico e o social, ou seja, as representações se constituem através das experiências, das informações, dos diferentes tipos de conhecimentos e dos tipos de pensamentos que são transmitidos no cotidiano, a partir das formas de comunicação social, das tradições e da educação.

Assim, toda representação é definida por meio de seu conteúdo, que tem como elementos principais os conceitos e as imagens criadas por alguém a respeito de um determinado objeto, de modo a se relacionar com outras pessoas. Desta forma, a representação social apresenta-se tanto como o produto quanto o processo

de uma elaboração psicológica e social do real, ou mesmo ainda, uma forma de pensamento social. (MOSCOVICI, 1986).

Essas reflexões feitas a respeito de representação social levam à concepção de que o ser humano, objeto e sujeito da história, se desenvolve através de processos de comunicação, onde se concretizam as representações coletivas. A vida no contexto da sociedade, do social é, necessariamente formada pelas representações.

Estas representações dentro de uma visão coletiva são de uma natureza bem diferente das representações individuais, devendo-se admitir que os momentos sociais são diferentes na esfera qualitativa dos momentos individuais sendo ainda, exteriores aos indivíduos. Desta forma, a vida social exerce ação sobre o comportamento dos indivíduos a partir do exterior. As estruturas e normas criadas por indivíduos distintos materializam-se em na autonomia de cada um de forma independente de quem as criou (MOSCOVICI, 1986).

A representação não é estática, e, isso desencadeia o surgimento de novos elementos que abalam ou não os conceitos ou concepções já arraigados nos professores diante do processo de formação de sua identidade pessoal e profissional. Assim, a cada processo por ele vivido no espaço escolar poderá contribuir com a formação e transformação das representações que ele faz do processo de ensino e aprendizagem e de sua prática reflexiva.

O professor é um ser, um indivíduo que vai construindo em sua própria vida e em seu processo de formação a sua visão de mundo propriamente dita. Ele não deve ser percebido como sendo simplesmente uma máquina executa e que processa informações. Ele é um indivíduo e, uma parte essencial deste indivíduo

que ele é, é a sua identidade como professor e, como tal, constrói, a sua maneira, a sua representação de mundo em sua vida cotidiana e em sua história.

A forma com que representa o mundo, suas crenças, sua percepção de mundo, são formas percebidas como parte da cultura e da cultura profissional do professor agindo como a fundamentação do contexto em que situações específicas são por ele definidas. Desta forma, o professor interpretará a ação de seus alunos seja para o sucesso quanto para o insucesso educacional a partir dessas construções cognitivas que ele faz.

O professor como ser em movimento e em constante formação possui valores, estrutura crenças, atitudes agindo de modo pessoal conforme a sua identidade. Essa identidade é consequência das interações sociais que ele estabelece com seus pares, das manifestações sociopsicológicas obtidas a partir de suas aprendizagens, e de suas representações, pois muitas convicções por ele construídas, trabalham em conjunto com a sua formação pessoal e com as ações docentes que ele desenvolve em sala de aula e que são desenvolvidas pela escola.

Durante toda a sua vida, tanto antes de ser professor como durante sua jornada docente, esta foi rodeada de fatos relacionados à escola, fatos estes que se constituíram a partir de diferentes concepções e representações do trabalho docente, fazendo com que suas ações docentes e seus pensamentos estão intrinsecamente relacionados a esses acontecimentos. Entretanto, seu alicerce profissional não se constrói apenas por suas vivências.

O seu local de trabalho, ou seja, a escola lhe proporciona uma série de experiências que irão influenciar diretamente as suas construções cognitivas pois a escola é, por excelência um local onde a cultura se manifesta, pois, existe uma identidade da escola, uma cultura escolar e uma cultura da escola, e neste local que

o professor passa grande parte de seu dia trabalhando e construindo seus entendimentos e concepções, seus saberes e sua identidade profissional e pessoal.

Heller (1982) enfatiza que “no dever-ser revela-se a relação do homem inteiro com os seus deveres, com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outro tipo”.

Segundo esta mesma autora, cria-se historicamente um rol de características compõem o papel do professor, que são apreendidos socialmente, sem uma cobrança de consciência ou de uma atitude reflexiva sobre os mesmos.

Essa identificação é passível de ocorrer tanto para os alunos por meio de expectativas, quanto para os professores, por meio de respostas dadas a elas. Para tanto, a idéia do dever-ser que está presente entre os professores e alunos é construída socialmente, na medida em que é resultado dos valores produzidos pela sociedade (HELLER, 1982).

Como a sociedade é dinâmica nas suas relações, observamos que existe um dever-ser que vai sofrendo modificações com o passar do tempo. Quando este dever-ser transforma-se em uma forma manifesta externamente, ou o indivíduo desenvolve uma atitude de simplesmente adaptar-se ao papel que está representando ou se volta contrariamente a esse papel recusando exercê-lo.

Muitos professores estão em conflito identitário com o dever-ser e estão em busca do estabelecimento de uma relação nova que venha a implicar em uma nova definição de seu papel. O significado disto está em dizer que os mesmos têm atitudes que vão de encontro com a expectativa do dever-ser, entretanto, em outras situações eles buscam constituir um papel diferente, novo que corresponda a um novo ideário de professor.

Considerando, portanto, essa necessidade de constituir essa nova ideia de professor pode vir a ser mais ou menos consciente. Pode ser fruto intencional de uma prática reflexiva, mas também pode ser, simplesmente uma resposta às exigências da sociedade e ao aparecimento de situações não previstas.

Sabe-se que o professor está dentro de seu cotidiano desde o seu nascimento. A sua história não está desvinculada de sua vida diária, contrariamente a isso, ele encontra-se totalmente inserido em todo o acontecer histórico da sociedade em que vive. Assim como todos os indivíduos, o professor é, ao mesmo tempo, um ser individual e um ser genérico, o que significa dizer que, por mais que seus motivos sejam particulares, as suas atividades possuem um caráter genérico.

É imprescindível que seja manifesto o contexto no qual o professor vive, a identidade da escola na qual desenvolve sua prática, e, a análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações interpessoais e dos valores institucionais para que o professor possa compreender a si próprio como alguém que se contextualiza e participa da construção da história.

A formação docente é um processo que se promove no cotidiano histórico-social no qual ele está inserido. A permanente retomada da reflexão sobre a sua jornada tanto como aluno quanto como professor é o que virá a alavancar o seu fazer pedagógico.

2.7 – A participação dos professores nas configurações do espaço escolar e de sua organização como estratégia de formação contínua

Diante de todos os aspectos discutidos até o presente momento neste trabalho acerca de todas as configurações que envolvem a formação de professores

percebemos a necessidade de analisar o contexto escolar, sua identidade, as diferentes culturas que estão representadas em sua realidade, bem como a sua organização enquanto fundamentais em todo esse processo de formação do professor.

Assim, pretendemos visualizar o estudo da escola enquanto uma organização que desenvolva uma cultura de participação, visto que, é de fundamental importância a participação crítica, ativa, autônoma e consciente do professor em todas as atividades que envolvem a organização do trabalho escolar e da cultura escolar.

A escola enquanto uma instituição é um local onde ocorre a troca de experiências, em que todos os que dela participam vivem um pouco ou grande parte da sua vida. Por isso, é necessário que todos se sintam participantes dela. Assim, neste estudo, a escola é vista como um espaço de interação no qual a interação e a contribuição de cada sujeito participante da escola é indispensável para a efetivação das atividades escolares.

É na conjugação destes fatores e na definição do que seja a cultura escolar que se define a participação de cada sujeito nas atividades desenvolvidas pela escola aqui vista como uma organização.

Neste sentido, a partir do estudo da participação do professor na construção da cultura escolar, buscamos apresentar elementos no sentido de que as práticas docentes sejam repensadas e reinventadas recebendo de modo crítico a ideia das diferentes culturas considerando a pluralidade de suas dimensões e de suas manifestações.

Em outras palavras, a finalidade desse trabalho é oferecer subsídios para a construção de uma identidade pessoal e profissional do professor, comprometida em

promover um diálogo entre a cultura manifesta na escola, a cultura escolar bem como as diversas culturas sociais de referência que participam do processo de construção das representações sociais que o professor faz em seu processo de formação dentro e fora da organização escola.

Vale dizer que o conceito aqui adotado de cultura é abrangente, ou seja, uma dimensão que marca de modo significativo e confere identidade aos grupos sociais, se expressando em suas formas de vida, seu modo de agir e de sentir, seu modo de interpretar o mundo em que vive e de se relacionar com os outros.

Por outro lado, a questão cultural não está sendo vista de isoladamente, mas sim contextualizada a partir de relações interpessoais com outras dimensões como é o caso da dimensão ideológica, política, social e econômica, reconhecendo, contudo, que valorizar as contribuições das diferentes identidades culturais é algo significativo e necessário para a formação de sociedades mais justas e solidárias. Trata-se “de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade” (CANDAU, 2000, p. 62).

Para Forquin (1993),

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993 p.10).

Fica, assim, evidente, a necessidade de se reconhecer a dimensão cultural como um dos elementos que estruturam a educação escolar e da construção da sua identidade enquanto organização e, importando ainda, a compreensão de como ocorre esta relação no cotidiano da escola, ou seja, as estão expressas as dimensões diversas desta problemática no dia-a-dia das escolas.

Fica claro, portanto, que é necessário analisar de que forma ocorrem as trocas, os diálogos e as aproximações, bem como os rompimentos, os distanciamentos e os rompimentos entre a cultura presente na escola, a cultura escolar e as culturas sociais que dão referência a estas configurando a população escolar na qual o professor está inserido.

Cabe aqui destacar que o universo das culturas de referência é algo de extrema complexidade, heterogeneidade, pluralidade e diversificação onde ocorre a circulação de diversas manifestações como é o caso das culturas populares e, por exemplo, das culturas ditas e populares, da ciência e da arte, da tecnologia e do artesanato, envolvendo também as diferentes formas com a qual se faz a comunicação de massa.

Como afirma Canclini (1997), essas diferentes manifestações não se colocam em oposição uma com a outra, mas, contrariamente a isso, o que ocorre são variados e múltiplos de tornar a cultura híbrida, ou seja, provocar uma mistura intercultural exigindo um exacerbado esforço de compreensão crítica e criativa sendo nesse contexto que vemos ser possível a fertilização da ação educativa.

Apesar do conceito de cultura escolar se tratar de uma conceituação com vários sentidos um conceito polissêmico, que admite diferentes sentidos e evidências, o que neste trabalho se destaca são as contribuições de Forquin (1993), que nos atenta para o fato de que a cultura escolar está baseada nos

conhecimentos que intencionalmente são trabalhados na escola e, de modo mais específico, dentro da sala de aula vindo a supor uma forma de seleção dos materiais que possam ser disponibilizados em um certo momento histórico e social.

Ele afirma que,

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (FORQUIN, 1993, p. 168).

Ainda segundo Forquin (1993), ao avançar as suas pesquisas e reflexões acerca da relação existente entre a cultura e a escola, busca uma conceituação para a cultura da escola vindo a ampliar seu senso perceptivo acerca das dinâmicas que são vivenciadas no contexto escolar, subsidiando uma visão mais complexa e abrangente do cotidiano escolar e da escola enquanto uma organização.

A escola aqui é vista como uma organização e, pensar numa organização exige que se pense nas pessoas que fazem parte dela, trabalhando e cooperando para o alcance dos objetivos comuns a todos, bem como nas relações que são estabelecidas, como bem se refere a isso, Teixeira (1995, p. 162) afirma que “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”.

A identidade de qualquer organização e, neste caso, a identidade da organização-escola, se caracteriza através das relações estabelecidas entre os membros que a constituem. Desta forma, percebe-se que é nesse entendimento que o relacionamento interpessoal existente entre as pessoas de uma determinada sociedade vão sendo aprofundadas no processo de convivência, na troca de

experiências e, desenvolvendo, ao mesmo tempo, percepções partilhadas e recíprocas.

Mas, mesmo sendo vista como uma organização, a escola é uma organização especial. Com efeito, será difícil encontrar atividades que não sejam desenvolvidas ou a pensar, na interação com os outros sujeitos participantes do processo educacional.

A instituição escolar, configurada através da escola apresenta-se enquanto um espaço social real que vai muito além de sua estrutura, constituindo-se pois, enquanto um espaço de “ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)” (ALVES - PINTO, 1995, p. 146).

Como qualquer tipo de organização, a escola detém uma estrutura própria na qual, determinadas pessoas ocupam algumas posições definidas diante de sua relação com as demais pessoas da escola, sendo que essas posições desempenham papéis definidos no estatuto da organização escolar.

Neste sentido Alves-Pinto (1995, p. 151) considera ainda que "o estatuto num determinado contexto cultural aponta para um conjunto de atributos, que, por sua vez, sancionam certas expectativas de comportamento da parte dos outros".

A partir do estatuto que define e orienta uma organização fluem um conjunto de papéis. Com efeito, Alves-Pinto (1995, p. 151) traz uma definição para esse papel como sendo “um conjunto organizado de comportamentos que correspondem à leitura que determinada cultura faz das expectativas que se têm sobre quem detém determinado estatuto na organização”.

Para Alves-Pinto (1995, p. 154), as organizações em sua totalidade são instituídas de uma cultura propriamente sua composta por suas regras e valores os

quais orientam as interações dos seus membros, de acordo com o estatuto e o desempenho dos papéis a ele associados para a consecução dos objetivos organizacionais (ALVES-PINTO, 1995, p. 154).

No universo das relações humanas e da interação social em uma determinada organização, seja ela escolar ou não, é esperado que esta determine suas regras e formas normativas de funcionamento fazendo com que os indivíduos que dela participam tenha comportamentos e atitudes previstos para o bom desempenho nas situações diversas que ocorrem na convivência dentro de uma organização descartando, ao mesmo tempo, as atitudes não desejadas.

Nas diferentes organizações, os relacionamentos existentes entre os seus participantes são definidos através de um sistema de normas que, no caso da organização escola, ajuda a definir sua identidade, atuando ainda como um princípio de orientação dos atores no desempenho dos seus papéis, podendo se tornar também uma fonte de mal-estar no momento em que se torna a medida do certo ou do errado.

As formas de como os atores vão intervir na organização da escola enquanto uma organização dependerá da interpretação que eles farão dos objetivos organizacionais, dos objetivos pessoais, dos constrangimentos do sistema de ação e das margens de liberdade que cada um utilizará. A escola constitui-se, pois, como um sistema de ação onde os atores que fazem parte da mesma desenvolverão algumas estratégias que definirão a maneira pela qual poderá participar dos processos escolares.

A conceituação que se dá para a participação na Teoria das Organizações, diante do ponto de vista político e/ou organizacional, é suscetível de diversas interpretações. Para LIMA (1992), esta participação pode apoiar-se, na visão

política, considerada como sendo indispensável para a realização da democracia em nossa sociedade e em nosso país e, mesmo no nível organizacional, especialmente na Escola. A efetiva participação virá a ser caracterizada através dos processos decisórios no nível gestor e diretor, bem como das diversas atividades planejadas e realizadas com as intervenções do processo educativo.

Portanto, ao abordar a participação do professor na instituição escolar é imprescindível que haja a compreensão de que a mesma é movida por normas próprias dentre as quais, uma grande parte é elaborada nos órgãos nacionais e regionais do Ministério de Educação e Cultura, orientando e influenciando a ação escolar.

Teixeira (1995, p. 162) entende também que é pela participação que o docente externaliza a sua forma de ser, de agir e de pensar na relação com os outros e na relação consigo próprio e é nesta interação que a escola funciona como “instrumento para a construção ou para a destruição de si próprio”.

A escola enquanto um espaço de interação proporciona subsídios para que, ao participar das atividades desenvolvidas na organização escola, o professor possa estar construindo sua identidade pessoal e profissional a partir das representações sociais que vai formando durante sua inserção e participação ativa nas atividades escolares.

Assim, é neste contexto das representações sociais que cada um define as suas formas de participar e viver as atividades escolares. O modelo de como é estruturada e desenvolvida toda a ação estratégica dos atores é de alguma forma, dependente da percepção que cada um tem da organização representada pela escola. Todos os aspectos acerca da formação de professores, trazidos neste capítulo, serviram para que houvesse uma profunda reflexão sobre o

desenvolvimento dos processos de formação das professoras da escola pesquisada neste trabalho.

Saber como se dá essa formação na prática real do cotidiano desta escola específica, foi o principal objetivo desta pesquisa, portanto, o próximo capítulo aborda o resultado obtido frente à experiência vivenciada e relatada nas entrevistas por cada uma das dezessete professoras entrevistadas acerca de sua formação, prática docente e participação na elaboração e desenvolvimento das atividades escolares.

CAPÍTULO 3

3 – O DITO E O FEITO: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA REALIDADE

3.1 – Considerações iniciais

Este capítulo traz, em sua especificidade, o resultado da pesquisa realizada com um grupo de dezessete professoras da escola que foi o local escolhido para esta pesquisa. Neste sentido, busca analisar os dados fazendo uma relação dos mesmos com o referencial teórico trazido neste e nos capítulos anteriores que embasaram este trabalho.

Para tanto, procuramos estabelecer nortes teóricos que tenham um vínculo com a visão que as professoras possuem acerca de sua formação, de seu perfil profissional, de seu conhecimento acerca da importância da formação continuada e em serviço, de sua visão acerca do que seja a prática reflexiva. De como elas se percebem enquanto formadoras, de como percebem e participam da organização do trabalho escolar e da gestão, enfim, de todos os contextos envolvidos na formação de sua identidade profissional e de suas representações sociais.

A Revolução Tecnológica do século XIX teve como base o Fordismo e o Taylorismo. A partir dessa renovação, a visão capitalista é reestruturada em seu modelo de produção vindo a privilegiar alguns modelos de hierarquia e de pirâmides

de autoridades vindo a intensificar a divisão da forma de trabalho executado na prática.

Nesse contexto, no campo da educação, ganha força a visão tecnicista, sistematizada a partir das ideias tayloristas para a educação que reforça o sentido do trabalho submisso estando acima que o que é cultural enquanto conteúdo escolar.

Diante dessas afirmações, a formação de professores é uma temática que adquire maior complexidade quando analisada a partir das relações que se estabelecem entre as mudanças ocorridas na última década e as políticas educacionais do atual governo.

As políticas organizadas sob a hegemonia da visão taylorista/fordista mostra que agora terá que dar respostas às atuais demandas que ainda não são entendidas no mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

Ainda sob esse enfoque é necessário discutir acerca do envolvimento dos professores na organização dessas políticas de formação bem como de seu entendimento sobre os processos que envolvem todo o contexto da formação docente, pois, a partir de dados levantados para essa pesquisa, verificamos que, em sua maioria, os professores encontram-se alheios a todo esse processo.

3.2 – Perfil ideal, perfil real: identificando o perfil das professoras da escola

O perfil do Profissional do Ensino não se estrutura e muito menos muda porque o mundo está entrando num novo milênio, mas pelo imperativo de uma força interior que o move a produzir mudanças em si mesmo.

Essa força interior, que aqui pode ser chamada de motivação, de desejo de mudança surge a partir do momento em que o professor sai de uma posição acrítica e alheia às mudanças sociais e passa a adquirir uma postura crítico-reflexiva diante das transformações ocorridas no mundo e, por que não dizer, no mundo do trabalho.

Essa postura crítica o leva a buscar em seu processo de formação uma prática que o leve a uma constante reflexão acerca de seus conhecimentos e atitudes frente a si mesmo e aos imperativos referentes à profissão docente, o que inclui, por sua vez, estar atento às inovações em todas as áreas do saber, do fazer, do ser e da tecnologia.

Ao constituírem seu perfil profissional docente, os professores também são impelidos para a formação pela força da nova LDB 9394/96 que propõe uma revolução no Ensino Básico, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e culminando no que chamam de Novo Ensino Médio, trazendo uma série de características desejáveis para o profissional docente.

A partir destas constatações iniciais, construímos o perfil das professoras que formaram o grupo pesquisado neste trabalho como não apresentando muitas diferenças de idade e formação em nível de graduação. Vale lembrar que este grupo está distribuído eqüitativamente entre todos os níveis de ensino oferecido pela escola.

Para uma melhor visualização desses níveis de ensino apresentamos aqui um quadro demonstrativo da distribuição dos mesmos de acordo com as instituições de ensino que as determinam. Vale lembrar que os nomes das professoras entrevistadas para esta pesquisa foram alterados e aparecem em **negrito** para que não haja nenhuma dificuldade quanto à apresentação dos dados.

SEMED (Cheche-Escola Criança Alegre)
MATUTINO

Período	Idade	Professor(a)	Quantidade de turmas por turno
1º período	04 anos	• Gonçalves • Silva	02
2º período	05 anos	• Alencar • Suely • Raimunda Luzia	03

INTERMEDIÁRIO

Período	Idade	Professor(a)	Quantidade de turmas por turno
1º período	04 anos	• Elena • Rodrigues	02
2º período	05 anos	• Maria Raimunda • Oliveira • Raimunda Luzia	03

VESPERTINO

Período	Idade	Professor(a)	Quantidade de turmas por turno
1º período	04 anos	• Rosário • Soraya	02
2º período	05 anos	• Monalisa • Souza • Nilcilene	03

SEDUC (Escola Estadual Irmã Adonai Politi)
1º CICLO

Turno	Ano	Série	Professor(a)	Quantidade de turmas por turno
Matutino	1º ano do 1º ciclo	Corresponde à Alfabetização	• Rosemari • Eliene • Fátima Veras	03
Matutino	2º ano do 1º ciclo	Corresponde à 1ª série	• Ferreira • Júlia • Cleonice	03
Matutino	3º ano do 1º ciclo	Corresponde à 2ª série	• Santos	01
Vespertino	1º ano do 1º ciclo	Corresponde à Alfabetização	• Rosemari • Janete • Fátima Veras	03
Vespertino	2º ano do 1º ciclo	Corresponde à 1ª série	• Maria de Lurdes • Caxias • Elza	03
Vespertino	3º ano do 1º ciclo	Corresponde à 2ª série	• Fátima Silva • Claudia	02

2º CICLO

Turno	Ano	Série	Professor(a)	Quantidade de turmas por turno
Matutino	1º ano do 2º ciclo	Corresponde à 3ª série	• Vanda • Claudia	02
Matutino	Obs: a 4ª série não está incluída no sistema de ciclos.	4ª série	• Castro • Lucineide • Estelita	03
Vespertino	1º ano do 2º ciclo	Corresponde à 3ª série	• Barbosa • Vanda	02
Vespertino	Obs: a 4ª série não está incluída no sistema de ciclos.	4ª série	• Dalva • Estelita	02

Fonte: Eliani Dombrowski Cavalcante.

A partir dessa visualização da organização das turmas e de suas devidas professoras, a primeira análise que pode ser feita é a de que o grupo é formado somente por mulheres. Em relação ao gênero, as mulheres são amplamente predominantes na profissão de professor, especialmente na especialidade de pedagogo.

Há certa tradição de feminilização da profissão docente. No início do processo de industrialização, os homens começaram a ir para as fábricas, abrindo espaços para que as mulheres assumissem o papel de educadoras.

Uma busca de informações sintetizadas acerca da maior participação da mulher na atividade docente é refletida a partir de estudos sobre o crescimento das necessidades, e o atendimento, do que seja a escolaridade para a educação fundamental e média nos últimos anos do século XX.

Estes estudos fornecem um quadro em que se verifica o enorme salto dado nesse aspecto do aumento da necessidade de escolaridade conforme descrito por Paiva et al (1998, p. 44-49):

- Cerca de 3,3 milhões em 1945, 5,6 em 1955, 11,6 milhões em 1965, 19,5 milhões em 1975, 24,8 milhões em 1984 e 31,2 milhões em 1994 no ensino fundamental;
- Cerca de 1,9 milhão em 1975, 3,0 milhões em 1984 e 5,1 milhões em 1994.

Essa realidade não seria possível sem a busca coerente, no meio social, de indivíduos que viessem a ocupar as vagas existentes para o quadro docente de forma a tornar possível a tarefa educativa para uma demanda tão grande de alunos.

Em consequência disso, segundo as informações obtidas por Paiva et al (1998) no MEC, o número de vagas para a função docente no período pulou de 248 mil, em 1960, para 1.377.665, em 1994.

Segundo SINISCALCO (2003), esta é uma informação que, para o Brasil, relaciona-se com um quadro ainda mais amplo como é o caso da América Latina e do Caribe, que entre 1990 e 1995, tiveram um aumento de docentes para o ensino primário de 12,2% e para o ensino secundário foi um pouco menor, 11,6%.

Esse crescimento do quadro docente só foi possível devido ao fato de que havia muitas pessoas economicamente ativas e preparadas para atuarem no mercado de trabalho.

Para TANURI (2000), desde o século XIX as mulheres que eram consideradas mais adequadas para exercerem o magistério, foram aos poucos sendo incorporadas nos quadros de pessoal das escolas, tornando esse índice um foco para os estudos de gênero. Portanto, a feminilização do ensino, portanto, está, por um lado, ligada a esse fato, não só no Brasil como na América Latina e no Caribe.

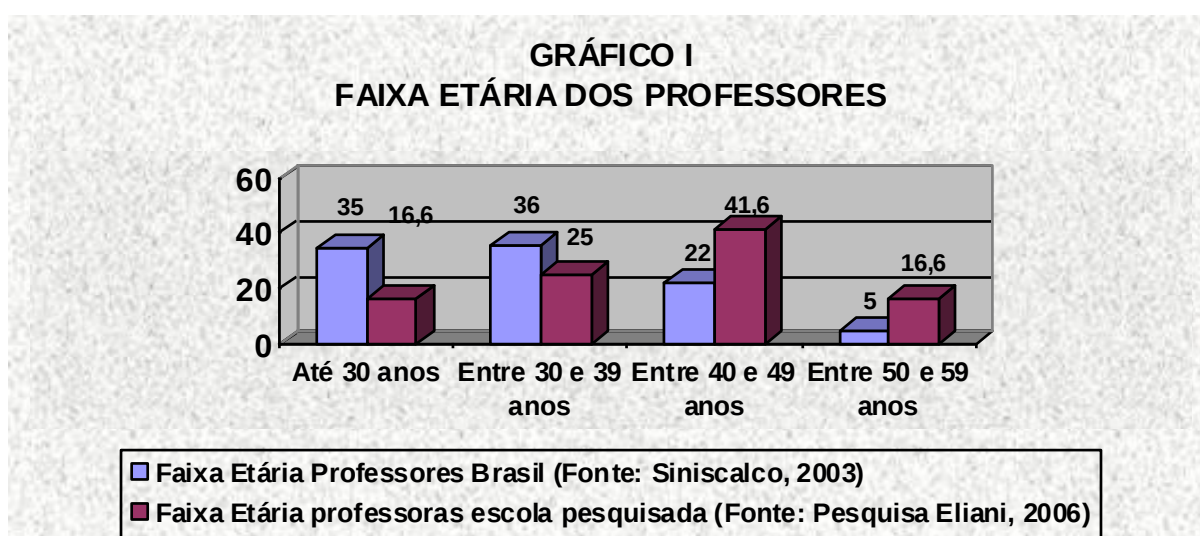
Segundo ainda os dados apresentados por SINISCALCO (2003), em 1990 havia 1,5 milhões de homens e 3,6 milhões de mulheres no exercício do magistério; em 1997 esse total evoluiu para 1,8 milhões de homens e 4,2 milhões de mulheres.

Verificamos o crescimento de ambos os segmentos, porém o crescimento do público feminino é proporcionalmente maior que o do masculino. Tal crescimento dos quadros do magistério nos leva a outras informações, uma delas é a de se considerar a idade, pois é principalmente a parcela populacional mais jovem que está sendo convocada para assumir estes postos de trabalho.

Os dados relativos ao perfil da faixa etária da profissão docente permitem verificar que o Brasil é o segundo país mais jovem em matéria de docentes da educação primária, e o quarto no setor das séries finais do ensino secundário (SINISCALCO, 2003).

Diante dessa premissa analisamos, em comparação com os dados apresentados por Siniscalco (2003) que as professoras da escola pesquisada neste trabalho se enquadram em uma faixa etária mais mediana, talvez devido ao fato de muitas delas já estarem no magistério há 15, 20, ou mais anos.

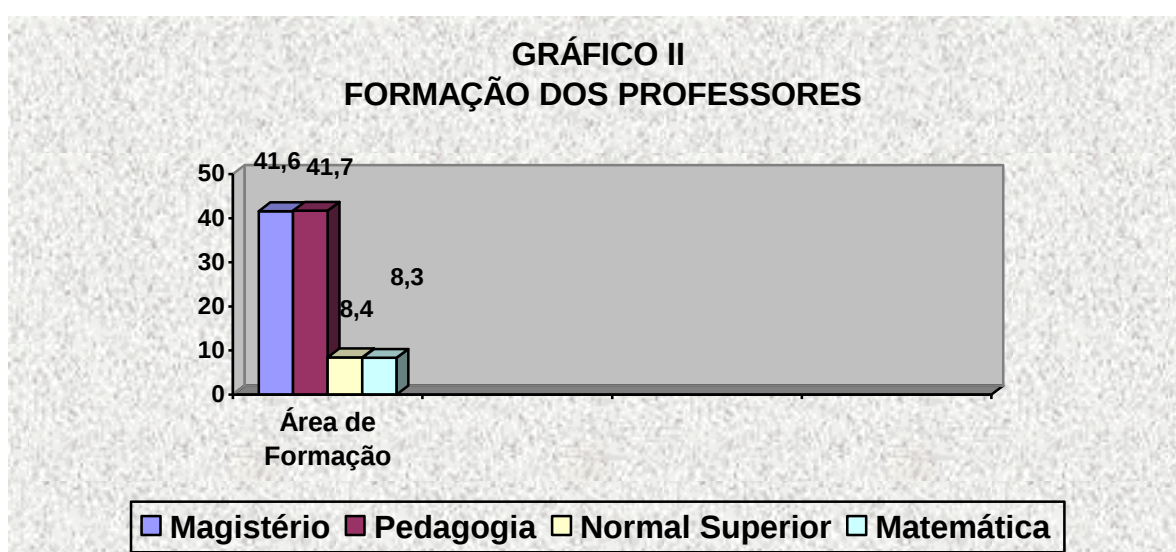
O Gráfico I mostra que, diferente do que ocorre em nível nacional, as professoras da escola apresentam uma maior concentração na faixa etária entre quarenta e cinquenta e nove anos. O que demonstra que estas professoras estão no magistério há mais tempo.



Uma outra vertente relacionada ao perfil das professoras entrevistadas refere-se à natureza da qualificação em nível de formação que as mesmas apresentam e, ainda, como elas próprias definem essa formação. A análise desses dados foi realizada frente às exigências da LDB 9394/96 para a formação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental, conforme especifica:

Título VI - Dos Profissionais da Educação, em seu Art.62, que, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal” E no Título IX - Das Disposições Transitórias, em seu Art. 87, d 4º que, “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB 9394/96).

Verificamos a partir das entrevistas realizadas, que a grande maioria das professoras tem magistério – curso de ensino médio – e graduação em Pedagogia. É importante destacar que tanto a SEMED como a SEDUC, para atenderem as exigências da lei firmaram convênio com a Universidade Federal do Amazonas para formar em Pedagogia os professores que atuavam de primeira a quarta série do ensino fundamental. É importante ressaltar que o financiamento dos convênios é proveniente do FUNDEF.



Fonte: Eliani D. Cavalcante (2006).

Percebemos também que ainda há uma necessidade urgente de seja realizada uma habilitação para os professores que se encontram na sala de aula em nosso país exercendo o magistério, já que 41,6 % das docentes ainda têm nível médio.

Porém, diante da urgência que se faz necessária na formação de professores habilitados, corremos o risco de que as políticas para a educação mais atuais para a formação de professores venham a favorecer o imprevisto na preparação desses docentes sendo que a prática precisa ser vista como significativa e indispensável nas matrizes curriculares das licenciaturas.

De acordo com a Nova LDB 9394/96, um dos fundamentos do Ensino Superior, especificamente o da formação de profissionais da educação, é a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, porém, é preciso muita cautela quando se trata dessa formação em serviço.

Segundo a interpretação que se dá desse fundamento da LDB 9394/96, a carga-horária trabalhada na sala de aula, sem que haja, indispensavelmente, uma intenção de formação bem como um planejamento, poderão ser contadas como carga-horária de estágio supervisionado nos atuais cursos de licenciatura pelos docentes que já se encontram trabalhando com o ensino na escola.

Consequentemente, esse trabalho na escola vem a diminuir de forma significativa a carga-horária exigida nos cursos de formação inicial para os docentes nas licenciaturas, o que pode vir a ser uma forma de atraso em termos de aquisição de conhecimento, pois, ao invés de diminuir, essa carga-horária desses cursos deveria aumentar no fomento das atividades práticas desenvolvidas na escola fazendo com que essa formação prepare ainda mais esses profissionais.

Outro aspecto observado nesta pesquisa, relacionado à formação continuada, foi o fato de que apenas uma das professoras entrevistadas possui curso de pós-graduação, o que não se configura como exigência ao nível da lei mas que se percebe como importantíssimo ao processo que envolve a formação continuada dos professores, pois a pesquisa, muito presente nesses cursos, se apresenta como fator relevante na formação da identidade pessoal e profissional docente ao passo que infere aos professores uma postura crítico-reflexiva.

As próprias professoras entendem a necessidade e importância de dar continuidade ao processo de formação, qualificando-se cada vez mais para o exercício da profissão. Esse fato fica evidente diante das respostas que elas deram na entrevista realizada quando indagadas da opinião que tinham acerca da necessidade do professor estar se qualificando. As respostas dadas pelas professoras foram as seguintes:

O professor deve buscar sempre novos caminhos para melhorar sua prática educacional, a cada dia se aprende e se constrói o conhecimento, o profissional em educação deve estar disposto a novas mudanças que surge a cada dia (ROSÁRIO, professora do 1º período da educação infantil, 2006).

Através da formação continuada estaremos buscando mais caminhos e respostas para as dúvidas que surgem no decorrer da prática docente (SOUZA, professora do 2º período da educação infantil, 2006).

Sim, com certeza, nós temos que nos qualificar e nos tornar professores pesquisadores, desta forma, estaremos contribuindo para a transformação do cidadão a se tornar crítico dentro da sociedade está inserido, com isso, o professor se tornará um facilitados do conhecimento (FERREIRA, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, 2006).

Com certeza, pois o conhecimento se modifica a cada dia (CASTRO, professora da 4ª série do ensino fundamental 2006).

A cada dia novas teorias/métodos estão sendo propostos, então, cabe a cada um de nós buscar novos conhecimentos, visto que o conhecimento é inacabado (GONÇALVES, professora do 1º período da educação infantil, 2006).

Com relação às diferentes maneiras por meio das quais os docentes podem estar se qualificando, as professoras citaram praticamente as mesmas coisas como: leituras, participação em congressos, palestras, eventos, cursos de aperfeiçoamento, seminários e pós-graduação.

Vale lembrar, que dentro deste contexto de formação docente, existem, aparentemente, duas formas de encarar o problema da continuidade da formação das professoras. Uma forma é vê-la enquanto uma complementação, uma extensão inicial docente no decorrer de sua vida profissional e a outra forma é vê-la enquanto uma “reflexão da reflexão da prática” conforme explica Pimenta (2000, p. 5), apoiada nas teorias do professor reflexivo de Schon.

A primeira forma acima descrita pode ser traduzida como sendo práticas “de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança”, de modo que a outra forma, parte “do pressuposto que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente” (CANÁRIO apud MARIN, 2000, p. 67).

Convicções essas que Nóvoa (2000) ratifica ao afirmar que: “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

Portanto, segundo os estudos realizados sob essa ótica trabalhada por CANÁRIO (2000), percebemos que, apesar dessas formas serem congruentes e complementares no que se refere ao propósito de formação docente continuada é inegável que existem diferenças entre elas. Essas diferenças vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, à concepção do processo de ensinar e aprender, no papel que a profissão docente realiza acerca do social.

Neste sentido, nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores são sujeitos da própria formação e de seu processo de conhecimento, tornando-se um sujeito que está em constante aprendizado para que, como depositário do saber e do conhecimento possa constituir-se em um sujeito que ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina.

As maneiras como as duas formas de educação continuada percebem a aquisição do conhecimento também as torna diferentes entre si, pois, no momento em que a primeira parte da prática para a teoria, a segunda, de modo inverso, parte da teoria para a prática.

Outra diferenciação entre elas é que, de forma mais significativa, a formação que está mais focada na escola enquanto um espaço de aquisição de conhecimento que decorre naturalmente de sua condição de sujeito do próprio conhecimento. Por conseguinte, a outra vertente da formação continuada, a que parte da teoria para a ação virá a depender de recursos e fatores externos que são estranhos ao docente, como também à própria escola.

Ao passo em que a formação continuada que se baseia no conhecer baseada antes do agir orienta-se através da racionalidade técnica, tendo como preocupação primordial que o professor adquira competências e saberes escolares que possam habilitá-lo para exercer a profissão. Nesta visão, a formação continuada em serviço está relacionada ao fato de valorizar a prática docente como sendo a única e possível forma do professor obter êxito ao aplicar de forma criativa a racionalidade técnica que obteve durante o processo da aquisição das competências escolares.

Entretanto, essa diferenciação não deve ser apontada como a forma de um modelo com vista a romper epistemologicamente os modelos que se baseiam na racionalidade técnica e na racionalidade prática. Talvez, somente fosse possível

falar em um rompimento epistemológico, se o posicionamento de um ou outro dos modelos se mostrasse impermeável à prática do pensamento reflexivo. Mas, não é este caso, pois, da mesma forma, é possível aprender tanto através da prática quanto da teoria quando se reflete de forma crítica acerca da experiência vivida tendo esta um cunho teórico ou prático.

Não é, pois, possível aprender com as teorias que não seja através da reflexão crítica sobre a mesma, da mesma forma que nenhum indivíduo aprende com a ação prática se não for a partir de uma reflexão crítica sobre ela. Assim como não é suficiente dominar os conteúdos específicos ou pedagógicos para que um indivíduo possa tornar-se um bom professor, da mesma forma, é insuficiente estar voltado somente para a prática visando garantir uma formação de professores com a qualidade esperada pois sabe-se que a prática docente não está dissociada da teoria pois estes também dão sentido à prática e dão outros significados quando diante da realidade escolar.

Além do mais, ainda de acordo com a lógica da improvisação e dessa ideia distorcida acerca da formação em serviço, profissionais de áreas diferentes do conhecimento são transformados em docentes por meio de uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97).

Desse total de 540 horas, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) podendo vir a serem contadas por meio de uma capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, de acordo com a atual legislação é permitido que egressos de diferentes cursos e áreas de conhecimento e que exercem o magistério, venham a tornar-se professores através de um curso de formação tido como curso de formação docente com, simplesmente, 240 horas. Em outras áreas profissionais, isso chega a ser inconcebível como é o caso dos cursos de direito, medicina e

engenharia que se encaixam nessa formação para o magistério vindo a contrariar a própria denominação do Título VI da LDB, “Dos profissionais da educação”.

A formação continuada em serviço bem como a prática docente precisam ser estimadas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa, pois ambas são inseparáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como do que se define acerca de uma carreira que seja mais profissional.

Como diz CANÁRIO (1997, p. 4), uma visão ao mesmo tempo contextualizada e desarticulada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo inerente ao sujeito, no qual as aquisições parcelares e diferentes combinam harmoniosamente entre si, quando de uma atribuição de sentido.

Isso quer dizer que a prática docente e a formação continuada em serviço apenas são justificadas enquanto parte de um processo que ainda não está pronto mas em permanente elaboração e reelaboração pelo indivíduo dando amplitude de sentido em sua formação profissional.

Essa questão que incorpora o professor enquanto sujeito que elabora e reelabora o sentido de seu processo de formação, ou seja, na construção da sua identidade profissional docente a partir de um processo interno a ele, no qual a partir das relações que estabelece com a própria prática, considerando as representações sociais que faz de tudo que o rodeia, remete a uma nova investigação acerca da prática e da formação docente: qual a visão que o professor tem acerca de sua formação e prática docente?

3.3 – A prática docente, a formação e a identidade dos alunos na ótica das professoras

De acordo com o que foi analisado até aqui, verificamos que a proveniência do trabalho educacional de formação docente não deve ser feito através de uma base binária, ou seja, de uma coisa ou de outra, pois “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NOVOA, 1995, p. 27).

Ou até mesmo quando há alguma argumentação acerca da racionalidade técnica como sendo simplesmente “uma prática derivada da filosofia positivista” (SHÖN, 1997, p. 15) que seleciona “cientificamente” as formas técnicas mais apropriadas para alcançar os objetivos específicos.

A partir destas afirmativas seria obrigatório o reconhecimento da Por essas afirmações estaríamos obrigados a reconhecer a superioridade da prática sobre a teoria pois a prática é prioridade quando relacionada com a teoria ficando esta em segundo plano, reservada apenas a uns poucos intelectuais que se dedicam a reflexões teóricas, como é o caso dos “filósofos profissionais do conhecimento”.

Em se tratando da importância da prática para a formação docente, se faz necessário considerar o quanto a teoria é imprescindível para as reflexões na e sobre a prática que auxiliam na abertura de novos conhecimentos e possibilidades de analisar a prática em seu contexto.

A partir de uma formação pautada nos conhecimentos teóricos os professores podem analisar historicamente a própria profissão buscando entendê-la no contexto das relações sociais vigentes, além de definir o seu papel no desenvolvimento social.

Com o risco de sua prática reduzir-se simplesmente a um praticismo, Frigotto (1996) coloca em evidência a significação epistemológica dessa tendência de atribuir a prática à essência lógica do processo formativo do professor. Diante da esfera da construção do conhecimento, é possível adicionar, conforme o autor, “a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (Frigotto, 1996, p. 390).

Sendo assim, é preciso, primeiramente definir a que teoria de formação pretendemos aderir para só então promover a tão discutida formação e, como consequência, a prática.

Se há um embate acerca da formação dos professores entre os teóricos, quiçá entre os professores que, em muitos casos, sequer conseguem trazer um posicionamento claro sobre como definem a própria formação, conforme descrito abaixo segundo as entrevistas feitas às professoras da escola pesquisada.

Em entrevista às professoras, fizemos a seguinte pergunta:

- Como você define a sua formação?

Algumas das respostas obtidas foram as seguintes:

Como pessoas que tem forte presença na formação crítica dessas pessoas, visando seres respeitadores e tolerantes quanto à pluralidade cultural em que estão inseridos (RODRIGUES, professora do 1º período da educação infantil, 2006).

Minha formação é boa, procuro trabalhar de maneira dinâmica, mas não tenho apoio nem dos alunos e tampouco dos pais. Pois o fracasso escolar não está na formação dos professores, mas, na estrutura do sistema educacional do país (FERREIRA, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, 2006).

Profissional, capacitada e apta a assumir total função na área em que atuo (BARBOSA, 1º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, 2006).

Boa, procuro fazer um bom trabalho cumprindo o meu papel com prazer e dedicação (CAXIAS, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Formação básica dentro das teorias educacionais (SANTOS, professora do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Como uma grande conquista e um ponto de partida para novos desafios, pois pretendo continuar estudando sempre (ROSÁRIO, professora do 1º período da educação infantil, 2006).

Com ela cresci e amadureci muito como profissional, minha formação me fez absorver conhecimentos que me forneceram instrumentos valiosos para meu trabalho, contudo ainda acho que a nossa formação deveria oferecer mais instrumentos para exercermos com mais eficácia nossa função (ALENCAR, professora do 2º período da educação infantil, 2006).

Importante, porém não valorizada (CASTRO, professora da 4ª série do ensino fundamental 2006).

Diante das respostas dadas pelas professoras, fica evidente que não existe entre elas um posicionamento claro acerca da própria formação, principalmente quanto há um referencial teórico que possa embasar essa formação, bem como dos objetivos e contextos dessa mesma formação. Ou seja, de acordo com qual referencial está embasada, em se considerando que, atualmente, temos travado várias discussões sobre a profissão docente.

Neste contexto, há que se analisar ainda, qual a visão da escola quanto ao processo de formação de seus professores, e, em se tratando especificamente desta pesquisa, buscamos referências quanto à formação docente no Projeto Político-Pedagógico e no regimento interno da mesma.

Neste caso em particular, pelo fato de que a escola possui três formas de organização distintas, atendendo pelo nome de Criança Alegre pela SEMED, Irmã Adonai Politi pela SEDUC e Vida Alegre pela ONG, faz-se necessário uma análise específica do caso de acordo com cada uma dessas unidades administrativas.

A ONG¹⁶ não apresenta nenhuma exigência quanto à formação dos professores que atuam na escola, já que sua principal tarefa está ligada à comunidade oferecendo ajuda humanitária (distribuição de sopa diariamente à população mais carente do bairro), assistencial (realização de cursos de culinária, artesanato, entre outros, para a comunidade, voltados para atividades consideradas femininas) e ainda aos alunos através do projeto que desenvolve atividades lúdicas e de natação.

O corpo docente não se encontra contemplado em nenhuma atividade desenvolvida pela ONG, porém, está “ligado” a ela devido às atividades de ensino-aprendizagem realizadas na escola, o que, sem dúvida, necessita do trabalho docente.

A escola possui apenas um Projeto Político-Pedagógico que, por sua vez, não apresenta de forma específica a necessidade de formação de seus professores em nenhuma das modalidades aqui analisadas teoricamente como a formação, a formação continuada ou mesmo em serviço.

Este Projeto Político-Pedagógico representa apenas a Escola Estadual Irmã Adonai Politi mantida pela SEDUC e todos os seus pressupostos teórico-metodológicos foram elaborados de acordo com as diretrizes educacionais exigidos pela SEDUC.

O regimento escolar, também o único existente na escola e desenvolvido pela SEDUC, trata, não especificamente da formação de professores, mas do aperfeiçoamento do pessoal em sua seção V:

SEÇÃO V - DO APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL:

Art. 72 – A escola proporciona, por conta própria, por convocação da SEDUC ou mediante convênio, cursos de aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico e administrativo, incentivando a participação de todos.

¹⁶ Denominada Appel Deltresse.

Art. 73 – O aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico e administrativo ocorre sempre nos períodos de recesso escolar ou à conveniência da escola.

Já a SEMED, não possui um Projeto Político-Pedagógico específico da Creche-Escola Criança Alegre, pois, pelo fato de estar representada como anexo da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro deveria encontrar-se contemplada no PPP da referida escola, o que não ocorre. Vale enfatizar ainda que a Creche-Escola Criança Alegre não possui nem mesmo uma cópia desse documento.

Portanto, as professoras que atuam como docentes da educação infantil da Creche-Escola Criança Alegre sequer conhecem o PPP da Escola Municipal Professor Joaquim Gonzaga Pinheiro e, muito menos, participaram de sua elaboração.

Durante o período de tempo que convivemos na referida escola, verificamos que os professores da SEMED eram mensalmente convocados por meio de documentos recebidos pela escola para atividades de formação continuada que aconteciam, geralmente em dois dias consecutivos, nos estabelecimentos de formação de professores da SEMED.

Já os professores da SEDUC não recebem esses cursos de formação continuada com tanta frequência, o que percebemos é que os mesmos recebem cursos de capacitação sem que haja uma constância, pois durante os oito meses que se seguiram na realização desta pesquisa os professores só foram convocados para formação uma única vez.

Nos encontros mensais realizados pela SEMED, os professores e os pedagogos, recebiam formação acerca de assuntos diversos relacionados a planejamento, avaliação, ludicidade e ensino, interação entre professor e aluno,

características dos alunos da educação infantil, enfim, assuntos relativos ao trabalho pedagógico com a educação infantil.

Durante e depois da realização dessa formação continuada, não havia na escola um momento específico para a troca dos conhecimentos adquiridos nos cursos ou mesmo para a elaboração de projetos relativos aos assuntos tratados para uma possível articulação e contextualização da prática desenvolvida em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos, visto que o planejamento era realizado quinzenalmente, mas o tempo era insuficiente.

Assim, os professores não tinham um momento no qual pudessem trocar experiências vividas em sala de aula e nos cursos a partir de sua visão pessoal, visto que, durante a realização desses cursos, os professores não ficavam em uma mesma sala pois os assuntos eram trabalhados de acordo com as subdivisões da educação infantil. Assim, os professores que atuavam no 1º período ficavam em uma sala, os do 2º período em outra e assim sucessivamente.

Ao escrever acerca das dimensões pessoais e profissionais dos professores, NÓVOA (1995a, 1995b, 1995c), baseando-se em uma retomada histórica, aponta para o fato de que os estudos voltados para a formação e prática de professores, de um modo geral, foram marcados por uma divisão entre o eu pessoal e o eu profissional.

No final da década 1980, segundo esse mesmo autor, começaram a existir estudos que obtiveram o merecimento de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (Nóvoa, 1995c, p. 15). Seus trabalhos trouxeram uma outra perspectiva nos estudos da prática dos

professores, ao resgatar a influência da intersubjetividade do professor no desempenho de sua profissão docente¹⁷.

Essa individualidade tratada por Nóvoa (1995) faz sentido quando percebemos que não há sequer uma coerência de pensamentos entre as professoras da escola aqui pesquisada, cada uma entende sua formação sob um enfoque diferente e, nenhuma delas faz menção acerca da prática reflexiva, da formação continuada, enfim das temáticas que discutem a formação de um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

Entendem sim, ser necessário refletir sobre suas atividades docentes mas não comentam a necessidade de uma prática reflexiva enquanto um processo de formação contínuo.

Isso só vem a confirmar que os professores, no contexto atual, experimentam as possíveis consequências de uma circunstância de mal-estar, iniciadas por mudanças recentes na educação, bem como pela falta de uma maior interação e troca de conhecimentos entre os professores que atuam em uma mesma escola e numa mesma área.

Esta situação de estranhamento pode ser definida pelos sentimentos que as mesmas têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico promoveu no sentido da educação, como é o caso da falta de motivação pessoal tendo como possível consequência o abandono da própria profissão, da insatisfação profissional que se percebe a partir do mínimo investimento da falta de disposição na busca de aperfeiçoamento, do esgotamento e “stress”, em consequência do somatório de

¹⁷ Referindo-se à questão da profissão do professor, Sacristán (1995, p. 65) entende “por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para Libâneo (1998, p. 90), profissionalismo “significa compromisso com um projeto político-democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc.”

tensões, da depressão, da ausência de uma constante reflexão crítica acerca da ação profissional dentre outras reações que envolvem a prática educativa e que, em vários momentos, acabam provocando um sentimento de auto depreciação (ESTEVE,1995; MOSQUERA e STÓBAUS, 1996).

Estas características citadas acima ficaram bem claras durante a pesquisa realizada, pois o que mais observamos entre as professoras era essa desmotivação, inclusive quanto aos cursos de formação, pois, apesar de terem temas bem interessantes e necessários ao desenvolvimento do trabalho docente, as professoras não se mostravam muito motivadas.

Verificamos, portanto, que esta situação de mal-estar que se formou entre os professores está presente nos sujeitos desta pesquisa, pois, além de desmotivadas, mostram-se “conformadas” com a situação na qual se encontram. Isso é melhor explicado quando, nas entrevistas, declaram que se sentem desvalorizadas, mas não manifestam explicitamente o desejo de continuar se especializando na área de atuação.

Neste contexto, mais precisamente quanto ao fato de não expressarem com muita clareza a definição da própria formação é que vemos como necessário e indispensável a formação de um pensamento mais crítico e reflexivo por parte dessas professoras acerca da própria formação e ação docente

Assim, vale a pena, mais uma vez, enfatizar a importância da formação sob a ótica da reflexão na profissão docente, visto que, além de abordar sobre essa situação de mal-estar, a produção científica que trata da formação profissional dos professores vem destacando essa formação como um processo reflexivo.

Alarcão (1996) esclarece que, na década de 1980, passaram a ser divulgadas os pensamentos de Donald Schön, despertando novas ideias acerca da abordagem que considera a formação reflexiva docente.

Tendo surgido inicialmente nos Estados Unidos, a conceituação do professor reflexivo veio para se opor ao movimento que dava ênfase ao aprendizado de técnicas, o racionalismo técnico, pois esta nova conceituação considera que o docente deve ser visto como um indivíduo capaz de aprender a partir de um processo contínuo de formação.

Schön, estudado já no capítulo anterior deste trabalho, fundamentou suas pesquisas na teoria da investigação de John Dewey, psicólogo, filósofo e pedagogo norte-americano que influenciou significativamente o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova.

CAMPOS E PESSOA (1998, p. 187) concordam que Dewey foi um crítico das práticas docentes que impunham a obediência e a submissão aos professores e que a educação, no seu entender, “está continuamente reconstruindo a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um”.

Gerardi, Messias e Guerra (1998, p. 248) enfatizam que Dewey:

definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências a que conduz e que a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento (GERARDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 248).

Desta forma, a ação a partir da reflexão não é simplesmente um monte de técnicas que podem ser ensinadas aos docentes pois ela engloba o fator intuitivo e o emocional do professor¹⁸.

¹⁸ De acordo com MIZUKAMI et all, (1998, p. 491), os “estudos sobre o pensamento do professor, sobre ensino reflexivo, sobre base de conhecimento sobre o ensino, apesar da diversidade teórica

Na visão de formar professores reflexivos o que fica evidente é o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da reflexão e experimentação. O trabalho de quem forma esses professores está em buscar a melhor forma de fazê-los do formador consiste mais em facilitar o processo de aprendizagem deles. Desta forma, devem propor situações que levem à reflexão acerca do papel de ensinar.

Nesse sentido, Libâneo (1998) infere que o ensinar a pensar enquanto uma tarefa educativa exige que o professor conheça diversas estratégias de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar. O professor necessita, então, aprender a regular as suas atividades cognitivas e de pensamento aprendendo a aprender.

Com relação à tarefa de ensinar configurada aqui por Libâneo (1998), perguntamos às professoras da escola como elas definiam sua prática, considerando as atividades que desenvolviam na escola.

As alternativas apresentadas para serem escolhidas como resposta, foram:

1ª alternativa de resposta:

Ótima, exatamente de acordo com uma prática que leve à formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos; cidadãos ativos no processo de transformação da realidade social em que vivemos (Questão nº 10 da entrevista semi-estruturada da pesquisa, 2006).

2ª alternativa de resposta:

Boa, mas necessitando de uma maior reflexão e postura crítica acerca das questões sociais, políticas e econômicas do mundo em que vivemos para o desenvolvimento de uma ação docente que leve à formação do sujeito acima descrito (Questão nº 10 da entrevista semi-estruturada da pesquisa, 2006).

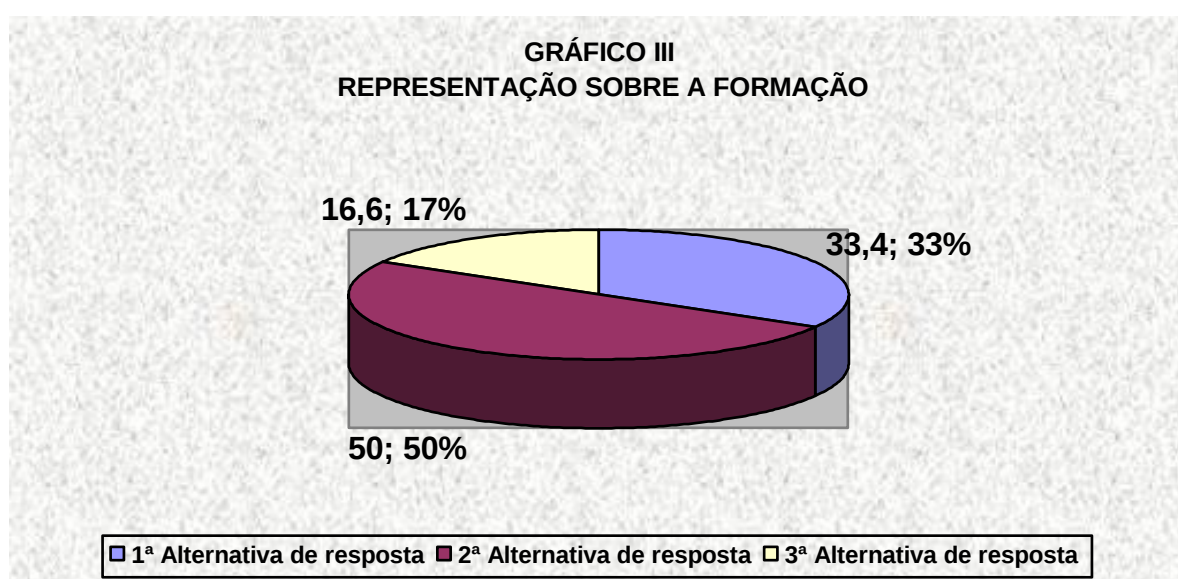
e metodológica que os caracterizam, têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência para a construção pessoal desse tipo de conhecimento”.

3ª alternativa de resposta:

Ótima, de acordo com o que é imposto pelo sistema, cumprindo todos os prazos e exigências do planejamento da rede escolar (Questão nº 10 da entrevista semi-estruturada da pesquisa, 2006).

O Gráfico III mostra que uma grande parte das professoras tem uma postura de análise e reflexão acerca de sua ação docente, pois, apesar de não definirem com clareza o significado de sua formação e nem mesmo estarem participando de cursos de pós-graduação, percebem a necessidade de uma maior reflexão e postura crítica em sua prática cotidiana. Esse resultado pode, inclusive, estar relacionado com os cursos de formação continuada desenvolvidos pela SEMED e SEDUC.

O ensino reflexivo, mesmo quando analisado sob diferentes óticas teórico-metodológicas, enfatiza as preocupações com a experiência individual e com o desenvolvimento profissional de professores. Retomando as ideias de Nóvoa (1995), percebemos que é importante investir no professor e na sua profissão. Nessa perspectiva, essa formação constitui-se numa política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores.



Porém essa responsabilidade não pode ser delegada somente às instâncias superiores da educação visto que a escola detém uma grande parcela de responsabilidade nesse processo de formação de seus professores, especialmente quanto à participação dos mesmos na organização e desenvolvimento do trabalho escolar.

Para um melhor entendimento acerca da visão dos professores sobre sua própria prática docente, retomamos novamente a definição de reflexão apresentada por Dewey, como sendo o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela.

Ainda na discussão da temática da investigação da própria prática, Zeichner (1993) assevera que o professor reflexivo é aquele que sabe reconhecer o quão rica é a sua própria experiência. Para esse autor, reflexão é um processo de reconhecimento pelos professores da necessidade de um maior engajamento deles na investigação da própria formação. Dessa forma, Zeichner enfatiza que, para haver reflexão, é imprescindível que haja:

o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores (ZEICHNER, 1993, p. 08).

É importante ainda enfatizar que muito se tem falado a respeito de prática reflexiva; porém, não tem havido uma articulação entre tal conceito e sua efetivação na prática do professor. Parece haver uma desarticulação entre o conceito de reflexão e a sua configuração na prática.

Vários educadores brasileiros (LIBÂNEO *et al.*, 2002; PIMENTA, 2002; Valadares, 2002) criticam o problema do reducionismo do termo reflexividade no

Brasil. Tais autores admitem as contribuições da reflexão, mas desde que essa seja sistematizada, coletiva, uma vez que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (LIBÂNEO, 2002, p. 54).

Pimenta (2002, p. 47) afirma a existência “esvaziamento” do que seria o conceito verdadeiro de reflexão quando ela é vista como um ato individual e afirma que, se a reflexão for vista apenas nessa perspectiva, corre-se o risco de ela não ultrapassar o nível do discurso. Para que isso não aconteça, a autora sugere uma análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo e propõe, baseando-se nisso, que seja compreendido que os docentes são profissionais intelectuais críticos e reflexivos, que refletem tomando-se por base seus contextos e de maneira coletiva. Pois, para ela:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tentativa significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, a reflexão é vista como forma coletiva de localizar e analisar questões, no intuito de melhorar a prática. Ao discutir sobre o conceito de professor reflexivo, Valadares (2002, p. 193) afirma que a prática reflexiva deve ser compreendida “com um propósito claro de incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela”.

A efetivação da prática docente reflexiva não gera, em sua totalidade, somente resultados positivos (WALLACE, 1991; ZEICHNER, 2003). Como exemplo disso, o docente pode conflitar com ele mesmo pelo fato de se dedicar e de se considerar reflexivo consigo mesmo, porque sente que se dedica, não vendo, entretanto, as mudanças que deseja que se efetivem no cotidiano de sua sala de aula. Há, também, o oposto, ou seja, casos em que o professor inova sem refletir.

Segundo esses autores, tais conflitos acontecem porque o professor ignora a reflexão sobre os contextos sociais e institucionais em que o processo pedagógico está inserido. Vale lembrar que abordagens não devem ser reduzidas a fórmulas; elas precisam ser contextualizadas.

Provavelmente, de acordo com o que observamos durante a convivência estabelecida na escola durante a realização desta pesquisa, os conflitos pelos quais as professoras entrevistadas se deparam deve-se ao fato de que nem todas participam de determinadas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola, pois quase sempre os horários não são compatíveis.

Para melhor exemplificar, no momento em que o PPP foi reformulado, pouquíssimas professoras participaram, pois não havia um momento comum a todas em que se pudesse reunir e debater acerca de sua reformulação. Este teria sido um momento riquíssimo de troca de conhecimentos, pois cada uma poderia apresentar variáveis percebidas em cada sala acerca das necessidades dos alunos e da comunidade, mesmo que o PPP seja apenas da SEDUC, pois os alunos são da mesma comunidade, apenas de faixa etária e escolaridade diferente.

Neste sentido, as professoras, mesmo sendo da SEMED, estariam se envolvendo e participando das atividades de organização do trabalho escolar,

criando novas representações sociais para a formação de sua identidade profissional, sentindo-se, portanto, importantes e integradas no processo.

Assim, estando mais integradas, certamente se perceberiam envolvidas e motivadas para estarem em constante reflexão sobre os contextos sociais e institucionais em que o processo pedagógico está inserido.

Zeichner (1993, p. 22) chama ainda a atenção para o problema da “ilusão da reflexão” como sendo muitas vezes criado pelos reformadores, que “persistem na racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão”. Em muitas oportunidades, o professor não tem o direito de escolher o que vai ensinar, para quem e por que, limitando-se a fazer o que lhe é imposto pela instituição.

A esse respeito, esse autor enfatiza que não basta que o professor simplesmente se veja como um profissional reflexivo, mas que saiba sobre o que e o porquê está refletindo e como implementar mudanças em sua própria prática, pois o que importa no processo de reflexão é a procedência e o tipo de reflexões que faz na sua prática. Ao contrário disso poderá ocorrer o fato de alguns docentes que se acham reflexivos “fazerem coisas prejudiciais melhor e com mais justificativas” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Zeichner e Liston (1996) discorrem acerca das características que deve ter o professor reflexivo como sendo aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula, estando ligado ao contexto da instituição e da cultura que ensina, participando do desenvolvimento do currículo, envolve-se nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atua e responsabiliza-se pelo seu desenvolvimento profissional.

Mediante todas essas considerações trazidas sobre a prática reflexiva, perguntamos às professoras da escola se elas concordavam com a afirmação de

que o professor contribui na formação de seus alunos, levando em conta os fatores afetivos, sociais e cognitivos, bem como a formação de sua identidade, dando como alternativas de resposta as categorias SIM e NÃO.

Todas as professoras responderam que SIM, que concordavam com a afirmativa, porém como justificativa das respostas, cada uma respondeu conforme a concepção que tinham sobre o assunto. As justificativas por elas apresentadas foram as seguintes:

Concordo, porém não basta que a educação apenas transmita conhecimento, é necessário que ele desenvolva a capacidade de processar, questionar e reelaborar as informações, de forma que todo esse processo fecunde em mudança significativa de qualidade da sociedade na qual estamos inseridos, é aí que se dá de fato a aprendizagem da nossa clientela (ALENCAR, professora do 2º período da educação infantil, 2006).

Sim, pois o professor é um exemplo, um espelho para o aluno, e como também é um ser humano, exprime seus sentimentos e levanta a auto-estima do seu aluno (SANTOS, professora do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, 2006).

Sim, pois o processo pedagógico educativo realizado pelo professor, com seus alunos, desperta a motivação dos mesmos, depende de como trabalha o professor (SILVA, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

Sim, porque as identidades dos alunos são homogêneas está ligada aos fatores sociais onde precisam ser trabalhadas para desenvolver mais sua compreensão sobre todo o processo do conhecimento e assim se tornar um cidadão mais atuante nas suas concepções (durante X perantes as mudanças) (FERREIRA, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, 2006).

O professor é o mediador entre o ensino e a aprendizagem do aluno é também o ponto de referência deles, portanto, é importante que o professor incentive e estimule os alunos ao gosto pela leitura, a expor suas opiniões (ROSÁRIO, professora do 1º período da educação infantil, 2006).

As professoras demonstram perceber a importância de virem a contribuir na formação de seus alunos sob o enfoque afetivo, social, cognitivo e, ainda, na formação da identidade dos mesmos, porém, não expressam um entendimento mais específico no que se refere a tais fatores, visto que cada um deles apresenta conteúdo e especificidade próprios, mas ao mesmo tempo, se entrelaçam e se

complementam na medida em que vão constituindo o processo de ensino e aprendizagem.

Buscando um embasamento teórico que reforce a análise de conteúdo trazido nas respostas dadas pelas professoras acerca do processo de ensino, bem como dos enfoques tratados na pergunta, obtivemos respostas significativas na Psicologia Histórico-Cultural pois a mesma fornece apoio à Pedagogia Histórico-Crítica no tocante à educação escolar.

Duarte (2000b, p. 110) afirma que “a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos”.

Para Vygotsky (1991b, p.15), “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”. O professor é um ator que veem a contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e sua principal tarefa é mediar a aprendizagem dos alunos ensinando aquilo que eles ainda não são capazes de aprender sozinhos. Conforme Facci (1998), o professor exerce uma função mediadora que,

é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual FACCI (1998, p. 26).

Todo professor precisa ser compromissado ao contribuir através de seus conhecimentos para a transformação da estrutura da sociedade. Tal contribuição “[...] se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar

de posse dos alunos” (SAVIANI, 1983, p. 83). Assim, o professor iniciará seus ensinamentos a partir da prática social, buscando modificar de forma qualitativa a aprendizagem prática de seus alunos, enquanto atores que ajudam a promover a transformação social.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, Basso (1994, 1998) ressalta que a significação da prática docente é uma categoria importante na compreensão da realidade que impera no ensino escolar. Para ele é necessário,

o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação do planejamento escolar, preparação da aula etc. – até a remuneração do professor (BASSO, 1998, p. 21).

As circunstâncias de cada sujeito em sua prática docente, dizem respeito ao entendimento que os professores têm do sentido da atividade de ensino que realiza a partir de sua formação. De acordo com os estudos de Leontiev (1978), a unidade inata da atividade de um indivíduo é a ação e a unidade básica da consciência humana é o sentido da ação. Toda ação humana é um ato consciente sendo direcionada pela relação existente entre o sentido e o significado¹⁹.

O objetivo que o professor tem ao ensinar é o que dá significação ao seu trabalho especialmente quando aliado à aquisição do conhecimento pelos alunos com a consciência das reais e objetivas condições do processo ensino-aprendizagem.

Tomando coo base o sentido subjetivo do trabalho do professor, faz-se necessário atentar para o que vem a motivar e incitar o trabalho docente, ou melhor

¹⁹ Para Leontiev (1978, p. 96), “a significação é o reflexo da realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento”.

dizendo, o que dá sentido para a atividade do professor considerando a sua personalidade.

Assim, o sentido que tem as ações que o professor realiza em sua ação docente é a unidade que serve de base para seu trabalho. Entretanto, no momento em que o sentido pessoal do trabalho que o professor realiza é separado do significado social do processo de ensino, esse trabalho aliena-se e descaracteriza a prática da educação escolar.

Um outro aspecto dessas considerações percebe que, se as condições que movimentam o trabalho do professor na escola, como é o caso dos recursos físicos da instituição escolar e materiais didáticos que disponibiliza aos professores, do estudo em grupo que possibilita a troca de conhecimentos e experiências, dentre outros aspectos, impedem que o professor se realize como pessoa trazendo para ele um desgaste tanto físico quanto psicológico.

Nessa premissa, formulamos aqui uma indagação: qual será o sentido pessoal do trabalho de cada uma das professoras entrevistadas? Será que, realmente percebem-se participantes do contexto social no qual a escola desenvolve suas atividades ou estão alienadas?

Esta indagação surge quando da observação e participação nas atividades desenvolvidas pela escola durante a pesquisa realizada, percebemos que não há um entrosamento efetivo entre o corpo docente e, até mesmo entre todos os sujeitos que fazem parte desta escola. Até mesmo porque as modalidades de ensino não fazem parte de um mesmo sistema de ensino e se separam na realização da maior parte das atividades que a escola desenvolve.

Desta forma, nesta escola, professores não são apenas os professores da escola, são os professores da SEMED e os professores da SEDUC. Existe o

planejamento dos professores da SEMED e dos professores da SEDUC, a formação para os professores da SEMED e para os professores da SEDUC. Enfim, não existe de fato um vínculo que se caracterize como “social”.

Imaginamos então, por estas e outras demais condições objetivas de trabalho as quais estas professoras estão inseridas, como as mesmas poderiam ter realmente uma clareza tão bem definida sobre sua prática docente com vistas a contribuir na formação de seus alunos se, psicologicamente, socialmente e identitariamente falando, provavelmente nem saibam definir ao certo quem são dentro da escola.

Referimo-nos a isto porque a prática docente reflete a identidade, os fatores psicológicos e as representações sociais do próprio docente, bem como a convivência que ele tem no contexto escolar. Se esses aspectos não tiverem bem definidos para o professor, como estará definindo claramente sua contribuição na formação de seus alunos?

Apesar de todos esses aspectos apontados nas entrevistas, um fato importante pôde ser percebido: todas as professoras têm como representação de si mesmas, enquanto participantes do processo de formação de seus alunos, a identidade do profissional que as estimula, que busca promover um senso crítico, criativo, participativo e afetivo nos alunos considerando as vivências e experiências dos mesmos.

Porém, nem sempre conseguem desenvolver sua prática de acordo com essa visão, pois o sistema traz propostas curriculares para serem desenvolvidas, as quais, mesmo bem elaboradas, não conseguem atender às necessidades e peculiaridades de cada contexto, pois cada escola do sistema está inserida em uma realidade diferente.

Reproduzir mesmo que parcialmente a forma de ensino aplicada na sala de aula é uma questão fundamental que deve ser considerada no processo elaboração dessa noção de perfil profissional do professor. De modo geral, pode-se supor que é difícil para o docente visualizar-se enquanto um agente transformador da estrutura social na qual está submetido pois ele nem mesmo pode influenciar a mesma.

Outro aspecto que parece evidente diante do resultado da pesquisa é que as professoras percebem a necessidade de contribuir na formação dos alunos não necessariamente pelo conhecimento de teorias que embasem esse trabalho ou pela prática reflexiva, mas também pela forma como vêem seus alunos, ou seja, pelas representações sociais que elaboraram dos mesmos.

Isso se confirma quando analisamos a resposta dada pelas professoras quando perguntamos a elas como são seus alunos e qual a identidade sócio-cultural, visto que as respostas são dadas não através de estatísticas realizadas por levantamentos de dados em pesquisas ou mesmo de órgãos especializados, mas pela forma com a qual elas visualizam seus alunos, ou seja:

São pessoas de baixa renda, carentes, com uma certa rejeição com relação à identidade, sim porque são diferentes de índios e negros (RODRIGUES, professora do 1º período da educação infantil, 2006).

Meus alunos são crianças ansiosas, desinteressadas e muito humildes, são de classe baixa e enfrentam muitas dificuldades na escola (SANTOS, professora do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

A turma é composta de 25 alunos freqüentando, os alunos são oriundos de família de classe baixa e alguns apresentam dificuldades financeiras o que dificulta o seu rendimento escolar (ROSÁRIO, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

De baixa renda. Não tem hábitos de leitura, boa música, pouca cultura, geralmente os pais são semi-analfabetos (GONÇALVES, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

Vale ressaltar que, muitas vezes a representação social, a visão que se faz de algo ou de alguém pode estar vinculada a um contexto mais geral, como por

exemplo, essa visão muito parecida que as professoras fazem de seus alunos pode estar ligada aos aspectos gerais apresentados pelos moradores e pelas condições físicas e geográficas do bairro.

Esses aspectos gerais aqui citados podem ser caracterizados por famílias muito numerosas, de baixo poder aquisitivo e muitas vezes desestruturadas que vivem em áreas de risco, ou seja, áreas que sofrem inundações causadas pela chuva.

Essas práticas e percepções das professoras são contextualizadas não apenas por sua formação e identidade profissional ou mesmo pela realidade do bairro, mas ainda pela falta de uma melhor política institucional de trabalho ou mesmo pelas políticas oficiais do sistema educacional e envolvimento da sociedade como um todo em questões da própria escola.

O estudo das percepções que as professoras têm de seus alunos mostra que os professores, de um modo geral, ensinam em um contexto e circunstâncias materiais que são reais, firmadas de acordo com o tipo de administração realizada pela escola, pelo que é determinado através das políticas públicas, do apoio extraescolar que os alunos recebem, das vivências e crenças da comunidade em que se insere, através da cultura da escola e da comunidade, dentre outros elementos.

Entretanto, todos os professores têm uma maneira única de se mostrar diante dessas circunstâncias, e de compreender o que é possível de ser realizado de acordo com essa conjuntura, criando possibilidades ou simplesmente não percebendo as alternativas necessárias para ir adiante em uma determinada situação de ensino que, de acordo com a sua avaliação, não está tendo os resultados esperados.

Na dialética entre como o docente interpreta o processo de ensino e aprendizagem e como constrói sua prática, e as condições onde ocorre esta ação que, são interpretadas também de acordo com o seu olhar, existe um certo mover no qual ele reproduz a sua forma de ensinar criando assim, alternativas e novas e diferentes formas de ensinar frente ao desafio de lidar com a singularidade de seus alunos e ainda com as características comuns a eles.

A prática educativa possui características únicas ao construir o saber e o fazer a partir de uma dupla dimensão de ação e de pensamento em sua construção de saber e de fazer, sendo resultado da intersubjetividade ao passo em que se particulariza por sua visão política considerando que na escola se desenvolve uma instituição social.

Inserir os alunos em um contínuo fluxo dentro dos aspectos de uma educação com viés democrático vai muito além da realização de um trabalho docente considerado como bom, é pois, se identificar com uma proposta de sociedade. Por este mesmo motivo, os obstáculos para tal inclusão não são só circunstanciais, mas também estruturais.

Tardif (2002) faz a seguinte observação, a respeito da categoria “prática educativa”:

A prática de professores e professoras foi e ainda é identificada a um trabalho, a uma arte, a uma técnica, a uma atividade profissional, a uma ação técnico-científica. Na verdade, um bom número de modelos que serviram e ainda servem para conceber a atividade educativa provieram e ainda provêm das esferas nas quais os seres humanos exercem uma ação sobre a matéria, as coisas e os objetos (TARDIF, 2002, p. 152).

E, na mesma página, explica:

Escrevemos este texto, portanto, com base no pressuposto de que a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada (TARDIF, 2002, p. 152).

Diga-se que, se por um viés, a prática docente no processo educativo não vem a se identificar completamente como uma forma de arte ou de técnica, muito menos como forma de uma política ou um trabalho, por outro viés aquilo que a caracteriza não está em medidas notáveis ou em previsão de comportamento futuro.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 100):

O objeto central da prática educativa na escola deve ser o de provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumentos ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se alojam nas diferentes formas de criação cultural. PÉREZ GÓMEZ (1998, p. 100).

A prática docente possui suas próprias características onde tanto o mundo privado quanto o público e encontram de forma diferenciada de qualquer outro tipo de atividade profissional.

A atividade pedagógica é um ato intencional que possui suas próprias finalidades, escolhendo as estratégias de ensino bem como a forma com a qual irá implementá-las, avaliando e regulando os possíveis resultados.

Por esta série de fatores contingenciais, a intenção técnica do ato pedagógico recusa uma explicação funcionalista, mecanicista. A íntima relação existente entre a interação pedagógica e o aspecto humano, tendo em vista as histórias de vida e suas experiências pessoais enriquecendo a visão que busca compreender o ensino e a aprendizagem enquanto um processo que também envolve as experiências pessoais dos alunos e a escola enquanto uma instituição situada em um determinado contexto.

3.4 – A relação entre a organização das atividades escolares e a prática pedagógica na realidade: planejamento, Projeto Político-pedagógico e gestão

Se todas as escolas tivessem um documento de identidade, ele seria a proposta pedagógica, o que inclui, por sua vez, o planejamento de todas as atividades desenvolvidas na escola.

Neste sentido, em vez de número de registro, filiação, cidade e data de nascimento, informações igualmente valiosas para identificar uma pessoa, a escola teria como dados de sua identidade, a sua missão, filosofia, que aluno deseja formar, metodologia de trabalho e formas de avaliação.

Vejamos, portanto, que, assim como as pessoas são únicas, também as escolas se diferenciam enquanto uma instituição burocrática e com suas especificidades a partir da construção de sua proposta pedagógica de acordo com a realidade na qual está inserida, diferenciando-se assim das demais escolas.

A construção dessa proposta pedagógica envolve diversos fatores que fazem com que essa construção não se efetive apenas a nível burocrático, mas que se estenda aos níveis sociais, culturais, econômicos e humanos, pois a escola está inserida em um determinado contexto sócio-cultural e trabalha diretamente com pessoas.

Sendo assim, não há como se pensar na organização de uma escola, na construção de sua proposta pedagógica e de seu planejamento se não se pensar em uma atividade que seja totalmente participativa.

Desta forma, ao aprofundarmos a conceituação de democracia, de cidadania, de participação, de autonomia, de gestão, de currículo, de planejamento e de avaliação isto será parte de uma sustentação para que sejam todas as devidas

decisões acerca das formas de ação que serão assumidas, constituindo a identidade singular de cada escola.

Desta forma, dizemos que o que distingue uma escola de outra é o conjunto de elementos que vão se construindo nas relações entre os sujeitos, permeados pelo ambiente social e cultural, numa relação dialógica.

Nesta relação dialógica, os sujeitos vão construindo cada ponto específico do planejamento do trabalho escolar, colocando-os em ação através do desenvolvimento das atividades escolares na prática cotidiana da escola.

Assim, é suma importância que todos os sujeitos escolares estejam envolvidos no planejamento e na execução dessas atividades, pois, de forma participativa, cada um trará as representações sociais que envolvem a escola como um todo e, assim, o planejamento tornar-se-á eficiente e existencial.

Desta forma, observamos a necessidade de averiguar, junto às professoras entrevistadas para esta pesquisa, como acontece a sua participação na elaboração e no desenvolvimento dos trabalhos que fazem parte da organização da escola como um todo, pois, parte-se da premissa de que a gestão escolar também deve ser trabalhada no enfoque participativo.

O entendimento da significação da escola enquanto instituição e de suas relações com o sistema educacional e ainda com a sociedade, torna-se um fator imprescindível para garantir um planejamento realmente participativo. Por isso, foi necessário investigar como as professoras entendem o significado da escola, de sua participação no planejamento das atividades escolares e da importância do planejamento para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Para CÂNDIDO (1987), a escola é uma instituição constantemente influenciada por forças “externas” e “internas” a seus muros pois, enquanto uma unidade social,

os elementos que integram na vida escolar são, em parte, transpostos de fora; em parte, redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte, desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais (CÂNDIDO, 1987,p. 12-13).

Diante desta visão de que a escola é influenciada, esta pesquisa enfatiza que a escola também influencia a formação das identidades dos alunos, da comunidade e dos professores e, neste caso específico dos professores, a influência se estende aos âmbitos pessoal e profissional.

Desta forma a realidade que permeia cada escola precisa ser pensada e planejada de acordo com as suas especificidades assim como de acordo com as características de todos os atores envolvidos nesse processo e das representações sociais que eles fazem acerca da escola e do ensino/aprendizagem.

Portanto, percebendo essa necessidade de participação direta e intencional daqueles que estão envolvidos com as atividades escolares, decidimos averiguar junto às professoras se as mesmas concordavam que os professores devem participar e intervir ativamente no planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Como forma de resposta, apresentamos a elas as alternativas SIM e NÃO seguida de justificativa. Obtivemos como resultado um contingente de 100% de respostas sim, seguidas das seguintes justificativas:

Porque é o professor que conhece as dificuldades dos alunos, por isso, ele que deveria planejar todo o processo educativo de acordo com a sua clientela no decorrer do ano letivo (FERREIRA, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, 2006).

São os professores que mantêm maior contato com os alunos, é inconcebível excluí-los desse planejamento (BARBOSA, professora do 1º ano do 2º ciclo do ensino fundamental 2006).

O docente é um agente ativo no processo ensino-aprendizagem. Portanto, deve participar e intervir no planejamento das atividades escolares, haja vista que implicarão de forma direta no processo educativo. O docente não pode ficar alheio a esse processo (ALENCAR, professora do 2º Período da Educação Infantil 2006).

Claro que se somos formadores de opiniões temos que estar envolvidos diretamente com o que está sendo proposto a eles (RODRIGUES, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

O professor precisa participar para ter um melhor conhecimento no que vai trabalhar (CAXIAS, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Ao analisar as respostas verificamos que o olhar das professoras está voltado para a certeza da importância de sua plena participação nas atividades de planejamento da escola, havendo entre elas uma clareza de muitos aspectos que tornam importantes essa participação efetiva no planejamento, porém, há que se resgatar ainda outros aspectos que tem primazia sobre o planejamento das atividades escolares.

Todas as professoras se referem em suas falas ao planejamento das atividades em sala, com os alunos, ou seja, cada uma analisou a questão de acordo com sua realidade, com a sua sala, com os seus alunos.

Neste aspecto é que se torna extremamente importante esclarecer que a participação das professoras não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades de sala, contemplando as necessidades dos seus alunos. É necessário visualizar que o planejamento das atividades de sala, ou seja, o plano de aula está fundamentado e também se desenvolve a partir de um plano maior: o plano da escola.

Vale lembrar ainda que cada escola tem uma realidade em particular mais geral, que engloba a realidade mais particular de cada sala, de cada aluno, de cada professor, enfim, de uma série de fatores que precisam ser levados em conta no momento de planejar qualquer atividade a ser desenvolvida na escola.

Analisar a realidade particular de cada escola, de cada turma de alunos, da comunidade, dos professores, torna-se uma tarefa fundamental no processo de planejamento, pois necessidades semelhantes podem ser pensadas de forma diferente, em distintas realidades, porém, se forem pensadas em conjunto, tornar-se-ão a identidade da escola.

É neste sentido que o planejamento não pode ser pensado apenas no âmbito da “minha sala”, dos “meus alunos”, mas no conjunto das realidades que estão inseridas na escola.

Desta forma, no instante em que não existe a efetiva participação do professor no planejamento das atividades escolares é possível que ocorra uma fragmentação dos diferentes olhares sobre a escola, ou seja, a escola que é efetivamente vivida pelos professores não é a mesa que é olhada e vivenciada pelos pais dos alunos, pela direção da escola, pelas políticas educacionais que são organizadas pelos órgãos centralizadores do sistema educativo.

E como fica o aluno e a formação de sua identidade frente a uma disparidade de pensamentos e interpretações acerca da escola, do ensino e da aprendizagem?

Quando existe a efetiva participação dos indivíduos envolvidos no cotidiano escolar no que diz respeito às decisões sobre os seus rumos, isto pode garantir a produção de ato de planejar no qual sejam assimilados os diferentes pontos de vista da realidade de uma determinada escola, tornando possível a formação de laços entre todos os envolvidos no processo de ensino.

Portanto, as ações e os acontecimentos da escola só se concretizam por meio da elaboração de planejamentos que ganharão vida e se realizarão se os atores do cotidiano escolar se envolverem num planejamento participativo, pois estes nunca podem ser individuais. Segundo Baptista (1995):

O planejamento participativo é uma nova forma de pensamento que envolve alguns componentes essenciais; uma modificação no modo de apreender a realidade, o vislumbamento de um horizonte multidimensional, a perspectiva de modificações contínuas das estruturas organizacionais e a compreensão das partes em relação ao todo (BAPTISTA, 1995, p. 112).

O planejamento participativo promove a presença do debate democrático possibilitando que novos critérios sejam produzidos coletivamente durante a orientação dos processos que envolvem o planejamento, o qual, absorve determinados significados que são compatíveis a todos os diferentes agentes educacionais vindo a colaborar com a identificação dos mesmos frente trabalho desenvolvido na escola, o que, por sua vez, vem favorecer o executar das ações educativas por meio de compromissos firmados entre os pares envolvidos no planejamento.

Desta forma, o ato participativo nos processos de planejamento educacional precisa ser compreendido como uma forma de aprendizagem que procura elementos e determinados espaços sociais para a sua efetivação no sentido de que sejam analisadas e debatidas diferentes ideias no sentido de que os esforços estejam voltados para a formação do cidadão como também de uma escola democrática de fato.

Para FERREIRA (1979), existe uma caracterização do planejamento escolar como sendo um processo em constante transformação, formulação e reformulação, devendo ser acompanhado e avaliado com a finalidade de viabilizar a transformação

de uma dada realidade. O planejamento com um todo se caracteriza enquanto um processar incessante de planejar, acompanhar, avaliar e replanejar. Vale ressaltar que esse processo participativo de planejamento. Cabe lembrar que todo o processo de planejamento tem por objetivo principal a transformação de uma certa realidade.

Esperamos que, com a implantação do Plano Escolar, mudanças político-sociais, pedagógicas e administrativas venham a ocorrer na realidade escolar, o que, por sua vez, inclui mudanças no modo de pensar e agir dos atores escolares.

Dentro dessa realidade, percebemos mais ainda o quanto é importante que os professores participem ativamente do processo de planejamento escolar, o que lhes dará maiores subsídios na elaboração do planejamento das aulas visto que o planejamento das atividades docentes tem um papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quando indagadas acerca de suas opiniões quanto a essa importância do planejamento para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as professoras entrevistadas deram diferentes respostas, de acordo com o olhar que têm acerca do assunto.

A partir da pergunta acerca de qual é o papel do planejamento no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem e das alternativas apresentadas para resposta, o resultado obtido foi o que se apresenta a seguir:

1ª alternativa de resposta:

Direcionar o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno (Questão nº 11 da entrevista semi-estruturada da pesquisa, 2006).

2ª alternativa de resposta:

Direcionar a seleção de conteúdos que possam garantir o alcance dos objetivos definidos pelo professor e pela rede escolar (Questão nº 11 da entrevista semiestruturada da pesquisa, 2006).

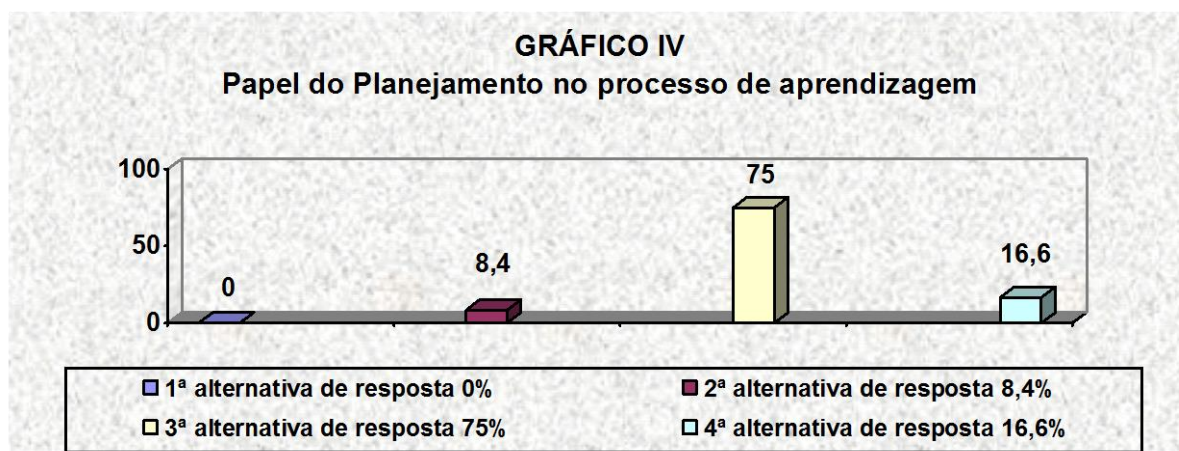
3ª alternativa de resposta:

O favorecimento da qualidade do trabalho docente a fim de que o aluno desenvolva sua capacidade cognitiva, afetiva e social (Questão nº 11 da entrevista semiestruturada da pesquisa, 2006).

4ª alternativa de resposta:

Garantir a coerência e a unidade do trabalho docente por meio da interligação dos elementos do processo de ensino (Questão nº 11 da entrevista semiestruturada da pesquisa, 2006).

Para uma melhor visualização, apresenta-se esse resultado no Gráfico nº IV:



Partindo da idéia de que todo planejamento é uma práxis, ou seja que consiste em um processo dialético que deve contemplar tanto a idéia de horizonte (ideal a atingir) como a prática para um determinado tempo (ações a concretizar), é que se vai desenvolver reflexões teórico-práticas.

É nesse contexto que os professores poderão desenvolver a sua prática reflexiva, pois, participando do planejamento das atividades da escola, terão, além do conhecimento teórico adquirido em sua formação, o conhecimento da realidade que envolve a escola, o que lhes dará subsídios para uma prática mais próxima da realidade de seus alunos.

Por vezes, o planejamento é apresentado e desenvolvido como se fosse um fim em si mesmo, entretanto, em outras vezes, ele é visto como uma forma de definição da aplicação de técnicas para obter resultados, não importando a que preço ou para quem.

Entendemos que o planejamento não é apenas uma técnica, pois ele primeiramente e de forma fundamental

Ainda que seja também, ele constitui primeiro e de modo fundamental o lócus onde ocorrem as decisões políticas das escola, possíveis de causar a consolidação e a dinamização das ações que realizem o alcance dos interesses de uma coletividade. Em segundo, deve contemplar ações pedagógicas (fazer) que permitam a implementação das decisões políticas explicitadas anteriormente pelos indivíduos e/ou conjunto destes numa instituição.

É neste sentido que este trabalho, a partir dos estudos feitos em FUSARI (1990) aborda o planejamento enquanto uma prática político-social que tem os indivíduos como agentes catalizadores das intenções da sociedade. Isto porque o

ato de planejar representa uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los.

Desta forma, a prática de planejar o ato de ensinar não é uma prática considerada neutra no sentido de intenções, mas, ao contrário, está comprometida ideologicamente com as finalidades pretendidas em seu processo de realização das atividades propostas para a escola. Diga-se, portanto, que o processo de planejamento é um ato formado por diversos componentes que trazem os subsídios necessários aos indivíduos para que possam desenvolver a sua prática de ensino com vistas à obtenção dos resultados previstos e desejados sendo, para tanto, orientado para um fim.

Este ato de planejar apropria-se de opções políticas e filosóficas, as quais, estabelecem a finalidade de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade. Encontra-se onde se encontrar, sendo o mesmo um ato político-social.

Portanto, ao tratar de planejamento numa unidade escolar devemos levar em conta que nesta organização há um coletivo de indivíduos que desempenham inúmeras atividades, as quais por natureza própria delas, requerem um processo de planejamento que possibilite a participação efetiva deste conjunto de pessoas, que a princípio devem tomar decisões concernentes às finalidades a que propõe uma instituição educacional.

Neste sentido, parece oportuno utilizar o planejamento como uma ferramenta viabilizadora de um processo que contribua para o envolvimento de todos aqueles quanto estejam direta ou indiretamente vinculados a uma instituição prestadora de um direito público que é a educação.

Diante desses pressupostos trazidos por Fusari (1990), percebemos que a escola pesquisada neste trabalho desenvolve atividades quinzenais de planejamento para seus professores. Porém, essas atividades não acontecem com todos os professores ao mesmo tempo, existindo o dia de planejamento da SEMED e o dia de planejamento da SEDUC.

Durante essas atividades de planejamento, a direção ou coordenação da escola se posiciona para informes gerais e, em seguida, cada professor segue com seu planejamento das aulas que são trabalhados por grupos de professoras que atuam em uma mesma série.

Durante o tempo em que esta pesquisa foi realizada, foi possível participar de algumas reuniões organizadas para tratar de assuntos comuns a todas as professoras como festa junina, dia das mães e dos pais; bem como de outras reuniões para tratar de assuntos específicos da SEMED ou SEDUC e, nesses casos, eram reunidos os professores específicos de cada órgão.

Neste movimento individualizado de reuniões, assuntos relativos ao trabalho voltado a uma gestão democrática como a APMC eram tratados, mas não em conjunto com todos os professores da escola o que vinha a dificultar a realização de uma gestão realmente democrática e participativa, pois muitos assuntos não eram de conhecimento de todo o corpo docente.

É importante ressaltar que tratar de planejamento e participação em nível de uma unidade escolar, é uma tarefa complexa, tanto pelo desgaste havido destes procedimentos ao longo do tempo, como pela dificuldade encontrada pelos indivíduos constituintes do coletivo numa escola, em conviverem de forma profissional com a pluralidade de idéias que são salutares e necessárias numa organização desta natureza.

Esta realidade acima citada foi percebida durante esta pesquisa, pois no momento em que muitos professores eram convocados para reuniões extraordinárias para tratarem de assuntos comuns a todos, os mesmos demonstravam insatisfação e desagrado, principalmente se eram marcadas fora do horário de trabalho.

Portanto, tratar do planejamento como processo de tomada de decisão tem deixado a desejar nesta escola pesquisada, porque foi introjetado nos professores que planejar nada mais é que eventualmente adequar o proposto a uma realidade ou executar algo que outros já haviam decidido por nós, ou mesmo, planejar as aulas de suas turmas.

Considerando que esta prática ao longo do tempo foi internalizada pelas pessoas e institucionalizada em nível de escola, hoje temos inúmeros desafios a enfrentar quando falamos do processo que envolve o ato de planejar enquanto um procedimento que viabilize um direito comum a todos é a educação.

Neste particular, tem havido certa confusão entre processo de planejamento e os documentos (plano, programa ou projeto) decorrentes deste processo. Tal situação tem levado os profissionais da educação a encararem o planejamento como algo que mais atrapalha do que ajuda na inovação do ensino-aprendizagem.

Esta prática intencional de separar aqueles que “pensam” daqueles que “fazem”, levou lamentavelmente ao “fazejamento” em todos os níveis de planejamento, em especial, nas unidades escolares. Tal prática tem reforçado a parte meramente técnica do planejamento, o que tem levado os profissionais da educação a um trefismo alucinante, cegando-os daquilo de criativo da arte de planejar. Fusari, acrescenta mais quando diz que seu contato com esses profissionais tem:

[...] revelado uma certa insatisfação, descrença e até desprezo para com o planejamento. É freqüente ouvir-se falas do tipo: vivo no imprevisto e é impossível planejar o trabalho em nível de uma unidade escolar, ou, no caso dos professores, dizem, transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algumas coisas, entrego e pronto. Cumpri minha obrigação. Há outros que acham até importante, mas pelo fato de ser uma coisa tecnicista e mecânica, não tem nada a ver o dito em nível do planejamento escolar e o planejamento do ensino, que deve ser ministrado na sala de aula (FUSARI, 1990, p. 34).

Com base no exposto quanto à confusão ou ambigüidade no processo de planejamento, observamos que há dificuldades em termos conceituais e operacionais, bem como de formatação das idéias por parte das professoras entrevistadas da escola pesquisada.

No que diz respeito aos aspectos conceituais e operacionais, de acordo com Gandin (1997), geralmente quem fala 'projeto educativo', 'projeto político-pedagógico', ou 'proposta pedagógica' quer dizer "plano global". Mas nem sempre é assim: algumas vezes estas expressões querem indicar apenas a primeira parte de um plano, aquela parte em que a instituição apresenta sua utopia, seu horizonte, seus ideais a respeito de si mesma e da sociedade que pretende ajudar a construir.

Por isso, não basta apenas que as instituições escolares proponham um 'projeto educativo', atendo-se à "filosofia" institucional, porque mesmo que esta filosofia esteja adequada às necessidades atuais e até capaz de ser geradora de ação, poderá não ser implementada, enquanto ações pedagógicas que poderão intervir na realidade em questão. Gandin enfatiza ainda mais essa idéia quando diz que:

[...] qualquer instituição, para contribuir significativamente para aquilo que se propõe, precisa ter clareza e bom desempenho em duas dimensões) na riqueza e adequação das idéias que maneja e b) nos instrumentos apropriados para transformar estas idéias em prática. Ora, tanto o que se chama "projeto educativo" como o que se denomina "plano global" são instrumentos para transformar idéias em ação. Para sermos eficazes, isto é, para contribuímos para a construção da realidade que sonhamos - uma sociedade mais justa, mais democrática, por exemplo - é preciso que

tenhamos clareza pessoal e institucional, sobre três coisas: a) além de idéias, da paixão, do amor, do esforço [...], precisamos de instrumentos aptos; b) os instrumentos, segundo sua natureza e seu modo de ação, têm mais ou menos valor e força; c) conforme aquilo que é a "missão" da instituição, isto é, conforme aquilo para o qual ela existe, são aconselhados instrumentos diferentes (GANDIN, 1997, p. 02).

Para superar tais práticas e tais pensamentos, de apenas pensar meios sem considerar os fins, ou de se pensar nas dificuldades ao invés de pensar nas conquistas, faz-se necessário um processo participativo de planejamento em todos os níveis: institucional, curricular e de ensino/ aprendizagem, que leve em conta as dimensões política, humana e técnica.

É preciso que se considere a dimensão técnica como meio para que se atinja a dimensão político-social. Embora, hajam desafios oriundos tanto dos aspectos citados como dos tempos de mudança, é preciso que se esteja preparado para enfrentá-los de forma integrada e articulada sob pena de continuar submetendo-se a decisões sobre as quais não participamos.

Para tanto, faz-se necessário um processo que não seja desenvolvido de forma improvisada, desarticulada e/ou assistemática que reforça a submissão a decisões que não foram tomadas na instância da escola. É fundamental ainda, um desenvolvimento sistemático de estudos acerca da importância e necessidade desse tipo de planejamento para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem e para, sobretudo, o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

No momento em que começamos a dar real importância ao processo de planejamento sendo direcionado por pessoas que formam de modo efetivo o coletivo de indivíduos que pensam e fazem acontecer o ensino-aprendizagem na instância escolar, com certeza, haverá uma contribuição verdadeira para a efetivação de diferentes e novos formatos para organizar o trabalho em nível da escola, para a

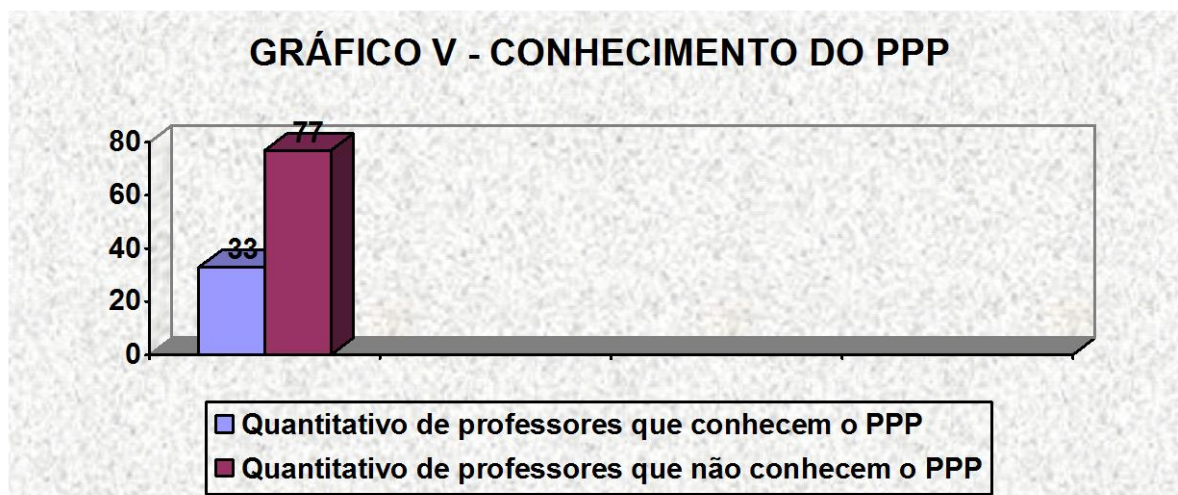
consolidação da identidade profissional do professor que, ao participar ativamente destas atividades estará se vendo como parte ativa e integrante da escola.

Isso acontecendo há maior probabilidade de todos os envolvidos terem interesse real em que as propostas de ação se concretizem e dêem certo. Ou seja, propostas oriundas de um processo com características participativas têm maiores possibilidades de avançar de forma planejada, articulada e sistemática, porque provavelmente haverá um número maior de indivíduos puxando numa mesma direção.

Considerando a concepção de planejamento exposta, é necessário que pensemos também num modelo de gestão que facilite a participação irrestrita de todos os segmentos da comunidade interna e externa da escola. Para tanto, a organização e o funcionamento da escola, bem como as relações pessoais e a organização das atividades educativas, não podem prescindir da competente participação de todos, quando da elaboração e execução do projeto político-pedagógico.

Quanto da elaboração do projeto político-pedagógico da escola pesquisada, buscamos verificar junto às professoras entrevistadas como se deu a participação das mesmas nesse processo. Verificamos que apenas 33% das professoras conhecem o projeto político-pedagógico da escola afirmando que participaram de sua elaboração juntamente com a direção, coordenação, pais e alunos da escola.

Por outro lado, 77% manifestou a não participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, dizendo que não o conhecem e que o mesmo foi elaborado pela gestão passada da escola, conforme mostra o Gráfico V.



Parece estar implícita a importância de uma gestão facilitadora de um trabalho coletivo e compartilhado, centrado no administrativo e no pedagógico, ou seja, que não fique restrito a área administrativa, mas que esta seja mediadora de uma prática pedagógica e política que leve à construção da escola de qualidade almejada pela comunidade interna e externa, colaborando ainda na formação da identidade profissional de seus professores, pois essa identidade também se forma através das relações que os professores desenvolvem com a escola, comunidade, alunos e com os outros professores.

Colocada nestes termos, este tipo de gestão pode contribuir para a conquista de um direito público, que é educação de qualidade numa escola pública. Entretanto, qualquer que seja a escola que se utilizar dessa forma de como forma de facilitar a emancipação dos alunos e da universalização do conhecimento, terá que elaborar ou rever seu "projeto político-pedagógico" de modo que este venha a contribuir para tal aspiração político-social.

Quanto ao tipo de gestão desenvolvido na escola, há divergências entre as professoras, pois, diferentemente umas das outras, dizem nas entrevistas que, em seu ponto de vista, a gestão da escola é:

Participativa, onde todos são consultados sobre as decisões a serem tomadas (GONÇALVES, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

No meu ponto de vista, não está definida. Em alguns momentos é autoritária. Mas vejo que a gestão procura na medida do possível ter um diálogo aberto e ser autônoma, driblando um pouco a exigência do sistema (FERREIRA, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

A gestão escolar procura realizar um trabalho baseado na gestão democrática, onde todos têm a oportunidade de desenvolver seu trabalho (ROSÁRIO, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

É meio confusa, Por que em alguns momentos é autoritária e sem autonomia e em outros preocupa-se apenas com horário, isso prejudica o professor (BARBOSA, professora do 1º ano do 2º ciclo do ensino fundamental 2006).

Em alguns momentos um pouco autoritária (CASTRO, professora da 4ª série do ensino fundamental 2006).

Boa, maleável e flexível em determinados aspectos. Conhecidora de suas atribuições (ALENCAR, professora do 2º Período da Educação Infantil 2006).

Com todos esses depoimentos, fica claro que as professoras ainda não têm um conhecimento teórico metodológico quanto à gestão participativa, pois essa modalidade de gestão não impede que o gestor tome determinadas decisões com a autoridade que lhe é conferida pela função, e, muitas vezes essa atitude passa por autoritarismo.

Muitas vezes, essas impressões são geradas por motivações erradas, pois quando um grupo não convive com unidade muitas situações são encaradas a nível individual e não na coletividade. Geralmente decisões como horário de entrada e saída, de datas de planejamento, entrega de planejamento, organização de atividades escolares previstas no calendário, entre outras, são necessárias ao bom desenvolvimento das atividades escolares e comuns a todos os professores. Isso não pode ser confundido com autoritarismo.

Embora saibamos que a escola não é o único espaço para se provocar a efetiva mudança social que permita avançar para a modernidade e realização

humana, mesmo assim, entendemos que ela se constitui num espaço fundamental para o acesso ao conhecimento, o qual permitirá a emancipação e a formação do cidadão crítico e participativo.

Para tanto, faz-se necessário repensá-la em conjunto com os sujeitos escolares e com todos os segmentos da sociedade, com o intuito de uma luta coletiva em prol de uma escola de qualidade.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância que a escola passe a se organizar de modo a propiciar as condições necessárias para que haja uma efetiva participação dos docentes e dos demais sujeitos do contexto escolar que representam os diferentes segmentos sociais da comunidade, todos trabalhando em função de um objetivo comum, onde num esforço coletivo se decidam as linhas mestras norteadoras da ação educativa.

Essa realidade apresentada pela escola pesquisada está presente ainda na maioria das escolas, pois, ainda existe um caráter conservador da administração escolar vigente. Ao examinar esse caráter, Paro (1986) verifica que, de modo geral, os trabalhos teóricos publicados no Brasil adotam o pressuposto básico de que na escola devem ser aplicados os mesmos princípios adotados na empresa capitalista.

No que se refere mais especificamente à administração escolar, Paro (1986) observa que ela tem se mantido conservadora tanto na teoria quanto na prática, pois falta uma vinculação entre a utilização dos recursos da escola e uma racionalidade externa, capaz de justificar sua articulação com as classes trabalhadoras.

Por sua vez, Paro (1986) defende uma administração escolar voltada para a transformação social, no sentido de que a escola permita às classes trabalhadoras que se apropriem do saber sistematizado e que desenvolvam a consciência crítica da realidade, objetivando uma educação libertadora. O autor concebe também uma

administração escolar organizada em bases democráticas, cuja principal característica é a participação efetiva de todos os segmentos da escola:

As vantagens de uma administração escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente (PARO, 1986, p. 164).

Vendo por este ângulo, a direção de uma escola tem por principal atribuição colocar de forma integrada e articulada todos os elementos do processo organizacional, envolvendo-se nas atividades de liderança, motivação e comunicação buscando de forma concreta esforços dos atores escolares visando a atingir os objetivos da escola. Segundo Libâneo (2003),

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretarias, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que ela têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo (LIBÂNEO, 2003, p. 181).

Diante de tudo o que foi aqui exposto acerca do trabalho da direção e da visão que as professoras têm acerca desse trabalho, verificamos que a liderança do diretor é fundamental para dirigir o processo de gestão. Para atingir os objetivos propostos de uma gestão participativa e na formação de identidades profissionais que tenham os pressupostos da participação como um de seus princípios norteadores, não deve buscar esforço isoladamente, mas buscar o trabalho de todos os atores e sujeitos presentes no contexto escolar, orientando-os para um mesmo sentido.

Há, pois que se fazer um trabalho participativo no planejamento e execução de todas as atividades desenvolvidas na escola e, em se tratando de planejamento não se pode negar a necessidade da construção e execução do projeto político-pedagógico da escola em forma de parceria, de participação.

Sua construção e execução são elementos fundamentais para a implantação da gestão democrática, pois, se todos os professores tiverem o conhecimento do mesmo e, principalmente, se tiverem participado de sua elaboração de modo participativo, provavelmente, algumas das professoras entrevistadas não estariam tendo uma visão distorcida ou mesmo desconhecendo o que seria uma gestão realmente democrática.

A participação coletiva dos atores na construção e execução do projeto político-pedagógico deve propiciar momentos de envolvimento, reflexão e exercício de busca pela identidade e profissionalidade dos envolvidos na prática pedagógica.

Percebemos através dos dados levantados nesta pesquisa, que, mesmo sem que haja um conhecimento por parte de todas as professoras do projeto político-pedagógico, ou mesmo a participação em sua elaboração, há um desejo intrínseco a elas de fazerem parte desse processo de elaboração e execução do PPP.

Esse fato pôde ser percebido, pois quando indagadas acerca da importância do projeto político-pedagógico para a escola as falas das professoras demonstraram saber dessa importância e, pressupõe-se que, quem dá importância a alguma coisa e porque se interessa por ela (opinião da autora deste projeto pela vivência que teve na escola pesquisada).

Verificamos que elas conferem interesse e importância ao PPP a partir de suas falas, quando expressam que o PPP:

É de suma importância, pois ele norteará todas as ações pedagógicas e administrativas do ambiente escolar. Nele estão expressas as opiniões, pontos de vista e estratégias que dinamizarão o processo educativo e administrativo da escola (ALENCAR, professora do 2º Período da Educação Infantil 2006).

É um bom projeto e de muita importância, pois melhora a maneira como lidamos com o processo educacional (BARBOSA, professora do 1º ano do 2º ciclo do ensino fundamental 2006).

Muito importante pois o mesmo define a identidade da escola, como surgiu, sua comunidade, sua prática metodológica, o bairro... tudo, toda a realidade em que a escola está inserida (SILVA, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

O PPP é a base da mudança do contexto escolar, quando é aplicado, mas na escola não conheço sua aplicação (SANTOS, professora do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Acredito que a importância está no envolvimento – escola – comunidade, mas não sei até que ponto podemos esperar retorno da comunidade, pois a mesma esquece-se da contribuição na formação da sua criança (RODRIGUES, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

O Projeto Político-Pedagógico é importante porque envolve todos os membros da escola e comunidade na sua construção, é o momento onde pode-se promover desejos, necessidades em prol do ensino, da escola como um todo (ROSÁRIO, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

É um mecanismo muito importante para dar autonomia à escola e poder definir qual tipo de gestão a escola pode adotar para lutar contra o neoliberalismo existente nas escolas (FERREIRA, professora do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico deve fundamentar-se em pressupostos da Filosofia e da Metodologia objetivando a qualidade de vida e a realização humana e profissional. Porém, neste caso investigado, uma inquietação é gerada visto que, na escola, só existe um projeto político-pedagógico e o mesmo pertence à Escola Estadual Irmã Adonai Politi, ou seja, pertence à SEDUC.

Como ficam, então os professores da SEMED? Que motivação teriam para conhecer e participar de sua elaboração se, nem sequer fazem parte dele? Não se sabe bem ao certo, mas essa motivação não foi percebida nem mesmo na maior parte dos professores da SEDUC.

Nesta perspectiva, mesmo sem uma participação mais efetiva por parte dos professores, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O mesmo precisa dar a garantia para que haja a unidade nas ações desenvolvidas pela escola, ou seja, nortear as ações de seus agentes.

Este projeto representa uma ação intencional de mudança, que será expressa num projeto político e pedagógico, expressando um compromisso com as esferas sociais, políticas e econômicas do coletivo que está envolvido no planejamento da escola. Possui uma intencionalidade política pelo comprometimento com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Segundo Saviani, “[...], a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática pedagógica” (SAVIANI, 1993, p. 93).

Ainda segundo Saviani (1993), é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias para que a que a escola possa cumprir seus objetivos e intenções.

Para que isso se concretize, cabe à administração da educação na escola, cumprir com uma das suas funções, qual seja, de articular a construção, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico, para que os agentes envolvidos no processo se organizem e efetivamente possam, coletivamente e compartilhadamente, envolverem-se na discussão de um projeto que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Porém outro fator que precisa ser comentado é que, como pode uma administração realizar este trabalho diante de uma realidade que apresenta três identidades para uma mesma escola, pois, mesmo que esta esteja inserida em um

mesmo bairro, cada órgão que a integra (ONG, SEMED e SEDUC) possui uma visão diferenciada do processo de gestão e de ensino e aprendizagem?

Como é possível cobrar de uma gestora posturas diferenciadas que venham de encontro com cada uma das identidades assumidas pela escola? Apesar de todas essas indagações e colocações acerca da tripla identidade da escola, parece que esse fato, ou passa despercebido, ou realmente não interfere no desenvolvimento das atividades escolares e na formação da identidade profissional dos professores.

Quando questionadas se consideram que o fato de a escola ser mantida por três entidades diferentes (ONG, SEMED e SEDUC) interfere na organização do trabalho escolar, as respostas foram as mais diversas. As professoras disseram o seguinte:

Se todas as entidades da qual está citados acima, se preocupasse com a qualidade do ensino, este fato faria diferença para melhor. Só as entidades Estado (SEDUC) joga a responsabilidade para a prefeitura. A Prefeitura (SEMED) por sua vez acha que é dever do Estado. Por isso continua faltando material didático como em todas as escolas (FERREIRA, professora 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Não, acho que até que ajuda, visto que quando uma das três entidades está em dificuldade, as outras ajudam bastante (SILVA, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

Não interfere, pois cada um faz o seu trabalho e a ONG até contribui oferecendo aulas de reforço escolar, natação e computação para nossas crianças (CAXIAS, professora 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Algumas vezes sim, no que diz respeito à estrutura física da escola, que não é adequada para atender às necessidades dos alunos de educação infantil (ROSÁRIO, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

Não interfere, cada um desenvolve a sua função (OLIVEIRA, professora do 2º Período da Educação Infantil 2006).

Porém, a partir do que foi possível analisar, pois nem todas as professoras quiseram responder a essa pergunta, as falas das entrevistadas demonstram disparidade de opiniões e pensamentos, visto que, mesmo que cada indivíduo possua identidade e opiniões próprias, quando integrados em um grupo, muitas opiniões passam a se tornar heterogêneas, embasadas por princípios e representações sociais que vão se formando durante a convivência em grupo.

Quando não há um grupo propriamente dito, formado, as divergências de opiniões tendem a se tornarem cada vez mais acirradas.

Outro fator que pode ser claramente percebido é que as professoras vêem as atividades da escola com um cunho altamente assistencialista, não enfocando especificamente a influência dessa tripla identidade na organização do trabalho escolar e na formação de suas identidades docentes,

Isso tudo acima relatado unido às falas das professoras quanto à forma com que identificam seus alunos, mostra novamente que os professores desta escola a percebem como um local de assistência humana e social e que, dentro dela, cada um se vê isoladamente dentro do contexto da entidade à qual está vinculado e não como um todo envolvido em objetivos comuns.

Por isso, se justifica a necessidade de construir um projeto político pedagógico de forma compartilhada, entre todos os professores da escola, independentemente do órgão ao qual estejam vinculados para possibilitar um trabalho efetivo e que sirva de motivador e de elo de união entre os segmentos internos e externos do estabelecimento escolar.

É assim, uma ação intencional com objetivos e compromissos bem definidos de forma coletiva mediante a problematização da realidade existente na escola que

precisam ser orientados de forma coletiva mediante a interpretação desses problemas buscando alternativas para a sua solução.

É, segundo Vasconcellos (1995),

Um instrumento teórico-metodológico, que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente, sistematizada, científica e participativa. Tudo que for criado para o bem da escola deve surgir por ocasião de seu próprio cotidiano e retornar a ele, para assim poder ser válido e ter respectivo valor, e sucessivamente dar possibilidade de todos os envolvidos de ressignificarem também seus conceitos e valores, objetivando o bem comum (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Neste sentido e conforme Libâneo (1990, p. 74), os indivíduos não devem ser considerados fora de sua formação histórica e social mediante o contexto no qual ele vive e realiza seu trabalho pois tanto os indivíduos quanto a sociedade são concretos e nunca abstratos tendo em vista que a natureza humana é social e histórica.

Diante desta visão, o PPP vive em constante superação, renovando forma e transformando estruturas e recriando relações, e, jamais, por isso, permanecendo fixo em suas propostas de objetivos e metas a serem alcançadas, pois ele mesmo estará em constantes mudanças de acordo com o que for necessário para que garanta, de forma organizada e sistematizada, a realização das ações previstas para uma escola com vistas à qualidade e funcionamento do ensino. “É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para assim atingi-las” (VEIGA 1995, p. 23).

Libâneo (1990) reitera esse pensamento ao dizer que:

A escola é um lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; É, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; A socialização, como mediação sócio-política deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura (LIBÂNEO, 1990, p. 75).

O fazer político-pedagógico nos indicará o tipo de homem que nos interessa educar e o tipo de sociedade que se deve promover. Esse, segundo Garaudy (1977,

p. 136) deve ser o eixo norteador da construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola.

Não pode ser, segundo Andre (2001, p. 125),

Um documento cheio somente de intenções, nem uma mera obrigação burocrática e administrativa a ser cumprida, mas sim deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como as necessidades locais e específicas da comunidade escolar em ação (ANDRÉ, 2001, p. 125).

Veiga (1995, p. 39) enfatiza que: “tão essencial quanto construir um Projeto Pedagógico é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de idéias ou pretexto corporativo de autodefesa contra críticas e divergências”.

A elaboração do PPP de uma escola perpassa pela capacidade que esta tem de configurar a sua própria identidade, resgatando com isto, o seu foco como um espaço público, ou seja, um espaço para que diálogos e debates possam ocorrer na intenção de que o PPP da escola venha a ser democraticamente construído e que a escola seja uma instituição social mesmo estando dentro de uma sociedade com fins capitalistas, e que possa refletir em seu interior um lugar de reflexão sobre as contradições e determinações desta sociedade, buscando o que seja ideal para si mesma e para todos aqueles que, de alguma forma, estiverem envolvidos em seu contexto.

Todo Projeto Político Pedagógico de uma escola é, segundo Veiga (1995, p. 110), “um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados”. Além disso, ao mostrar a sua filosofia de ensino e aprendizagem avoca uma harmonia entre as diretrizes da

educação nacional e a realidade de cada escola, mostrando assim, a sua autonomia ao definir seu compromisso com a clientela.

Devido a isto, inicialmente precisa viver a prática da gestão participativa, vindo a conseguir com isto, validar a participação ativa de todos os segmentos da escola em seus processos decisórios e em suas ações pedagógicas, administrativas e financeiras em um processo descentralizador do poder de decisão das ações. A gestão democrática implica em repensar a estrutura de poder na instituição escolar, considerando a socialização do mesmo (VEIGA,1995).

A construção efetiva do Projeto Político Pedagógico de uma determinada escola passa pela reflexão indiscutível e inegociável dos princípios democráticos de sua elaboração, para tão somente efetivar-se a elaboração formal e clara do projeto e o elemento inicial a ser encaminhado para as discussões e elaboração do mesmo é a finalidade (filosofia) da escola, que se refere aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.

Depois disso é preciso delinear a estrutura organizacional da escola, que se divide em duas ou seja, a esfera administrativa, referente à locação e à gestão de seus recursos, sejam estes humanos, financeiros ou físicos e esfera referente aos equipamentos e materiais didáticos, mobiliário e distribuição das dependências escolares.

A questão acerca dos recursos físicos e financeiros da escola é um dos pontos mais enfatizados nas entrevistas, pois, percebemos que as professoras se preocupam de modo efetivo com esses aspectos, pois não fizeram considerações acerca da parte pedagógica, neste sentido apenas comentaram acerca do pedagógico para relatarem o bom desenvolvimento e andamento que dão em suas

aulas, porém, tecem vários comentários sobre a precariedade da parte física, financeira e de recursos materiais da escola.

Vejamos como elas apontam as características físicas da escola:

A estrutura física da escola não é muito adequada, a parte superior é de madeira, a parte inferior é de alvenaria, possui 1 sala de professores, diretoria, secretaria, sala de pedagogas, 1 quadra, banheiros, 1 cozinha e 1 refeitório, sala de vídeo e 1 sala de informática (ROSÁRIO, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

Muito precária, salas quentes e pequenas, faltando espaço para recreação (CAXIAS, professora 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental 2006).

Simples, com salas pequenas sem ventilação, sem quadra que atenda às necessidades primárias dos alunos, sem área de lazer adequada para as crianças (GONÇALVES, professora do 1º Período da Educação Infantil 2006).

Bastante precária, com salas apertadas e muito quentes (CASTRO, professora da 4ª série do ensino fundamental 2006).

O próximo ponto a ser examinado na construção do PPP é o currículo, que de acordo com Veiga (1995, p. 27) também não se configura como sendo um elemento neutro, mas ideologicamente constituído, sendo, portanto, necessário que a escola tenha clareza na identificação dos elementos que compõem ideologicamente o conhecimento escolar historicamente constituído pela classe dominante como forma de manutenção de privilégios sociais. Fato que precisa ser bem pensado para que não somente uma única cultura não venha a ser favorecida no processo de ensino e aprendizagem, mas que todas as diferentes culturas existentes em uma determinada sociedade sejam beneficiadas.

O processo decisório que ocorre no centro de uma escola precisa ser bem definido, devendo, portanto, estar presente em seu projeto. Para que tudo aconteça de forma agradável é preciso que as relações de trabalho, outro elemento presente

no Projeto Político Pedagógico da escola sejam solidárias, compromissadas e focalizadas para o bem daquela unidade escolar (VEIGA, 1995, p. 31).

Não devem existir conflitos e desarmonia. Todos devem olhar para uma mesma direção, objetivando o funcionamento da escola. E a avaliação sugerida por Veiga (1995, p. 32) é de acompanhamento dos resultados da própria organização do trabalho pedagógico, conferido pela autocrítica.

Elaborado o Projeto Político Pedagógico, enquanto ele existir na escola não encerrará o processo para o qual fora destinado não acarretando assim algum resultado final, mas sendo continuado. Ao contrário, sempre faz reiniciar a discussão no meio-termo entre envolvimento e criatividade crítica, avaliação e aperfeiçoamento de todas as atividades escolares.

Infelizmente o processo de construção do PPP na escola em que realizamos esta pesquisa foi um processo burocrático. O PPP foi elaborado para cumprir exigências legais, sem que houvesse participação efetiva de toda a comunidade que faz parte da escola. Como a escola é um organismo social vivo e dinâmico, independente das normas escritas, ou mesmo das delimitações das secretarias de educação, os processos relacionais construídos no cotidiano escolar vão configurando a cultura da organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se desenvolveu, inicialmente, por inquietações surgidas a partir de uma experiência vivenciada no contexto de uma escola situada no bairro Vila da Prata, localizado na periferia da cidade de Manaus-AM.

Seu início se deu a partir dessa vivência pelo fato de que uma pesquisa nasce primeiramente no próprio pesquisador, ou seja, de inquietações internas a ele que vão surgindo de confrontos travados no seu cotidiano, seja através de vivências, seja através de leituras.

Portanto, na busca da compreensão do processo formativo e continuado dos professores desta escola, o presente estudo se desenvolveu através de três principais ângulos de análise.

Em primeiro lugar, o viés organizacional e estrutural do trabalho escolar. Para tanto, procuramos analisar os pressupostos teórico-metodológicos que definem como se processa a formação da identidade de uma escola, o que, por sua vez, implicou a investigação do contexto situacional da escola pesquisada neste estudo, enfatizando como este contexto interfere no processo de organização do trabalho escolar pois esta organização está diretamente ligada ao processo de formação docente.

Como aprofundamento do estudo desse contexto situacional, situamos o Amazonas e a Amazônia no contexto brasileiro, bem como o bairro Vila da Prata em

seu contexto histórico, sócio-econômico e cultural. Foi necessário todo um levantamento do histórico da escola em questão para entendermos se sua estrutura, que é formada por três diferentes dimensões organizativas (ONG, SEMED e SEDUC), interfere ou não na organização do trabalho escolar e na formação de sua identidade, o que levou à análise do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em segundo lugar, o viés epistemológico, pelo qual analisamos as concepções acerca do processo de formação docente, considerando algumas das principais correntes teóricas que estudam esses processos e da forma como tais correntes definem essa formação. Vimos a importância de se identificar os pressupostos teóricos que definem como se dá o processo de formação da identidade pessoal e profissional do professor.

Em busca dessas respostas investigamos como se formam as representações sociais, a identidade profissional do professor e a prática reflexiva, para, a partir daí, entender em que medida a organização do trabalho escolar, a identidade da escola e o contexto geográfico, histórico, sócio-econômico e cultural no qual a escola está inserida interferem no processo de formação dos professores.

E, em terceiro lugar, o viés teórico-empírico, pelo qual as concepções e práticas de formação docente identificadas no contexto específico deste estudo são confrontadas a determinadas categorias teóricas diretamente ligadas ao objeto da pesquisa.

Sendo assim, a partir do referencial que trabalha a vertente do professor reflexivo, das representações sociais e da formação da identidade profissional do professor, investigamos o processo de formação docente.

Elegemos as categorias que consideramos mais significativas para analisar o processo de formação. Dentre estas os mais importantes foram:

1. O perfil das professoras;
2. A visão que elas têm acerca da própria formação;
3. O Grau de satisfação no trabalho;
4. Os problemas que são considerados como empecilhos para o desenvolvimento do seu trabalho;
5. O grau de envolvimento das mesmas com os trabalhos desenvolvidos na escola;
6. A concepção acerca de como a escola se organiza;
7. Como se percebem enquanto formadoras dos alunos e como percebem suas contribuições na formação dos alunos.

Iniciamos, então, todo o percurso deste trabalho investigando primeiramente como se dão os processos de formação da identidade a partir das considerações de Erikson (1976), que diz que a identidade se forma de imagens que o sujeito vai formando de si mesmo a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio, ou seja, nas relações sociais que se estabelecem no decorrer de sua vida, ou seja, Erikson, considerando a questão em termos psicológicos, afirma que a:

formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é, em sua maior parte inconsciente (ERIKSON, 1976, p. 21).

Este caminho foi necessário para que pudéssemos entender com mais propriedade os processos que envolvem a formação do professor, pois este ao mesmo tempo em que se forma pessoalmente, vai se formando profissionalmente e

essa formação se estabelece intrinsecamente e extrinsecamente diante do contexto no qual está inserido.

Neste sentido, ao confrontar diferentes estruturas sociais e culturais existentes no contexto escolar, o professor vai formando as representações sociais acerca do que seja a profissão docente, constituindo assim sua identidade profissional.

Tais significações acerca da docência e do trabalho do professor são formadas antes mesmo de se entrar em uma sala de aula, bem como desde o momento em que se entra nela. Todos possuem uma representação própria do que seja um professor, do que seja uma aula propriamente dita, do processo avaliativo, do que seja uma escola, ou seja, as impressões e imagens configuradas em conhecimentos que são constituídos no decorrer da vida de cada indivíduo.

Esses processos de entendimento de significados são imprescindíveis para a formação inicial e continuada dos professores vindo a possibilitar a construção e a reconstrução de significados da docência a partir do processo de reflexão. A reflexão sobre essas representações, permite ao professor construir sua identidade pessoal e profissional através do que lhe marcou como referenciais.

Analizamos como a escola influencia a formação docente, buscando compreender através das entrevistas como se forma a cultura pessoal para entender, como se forma a cultura docente a partir de sua dimensão coletiva, pois, como aponta Gómez (2001):

Difícilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem atentarmos às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas, dos comportamentos das pessoas e dos grupos (GÓMEZ, 2001, p. 164).

Nessa perspectiva, essa constituição da identidade profissional depende, em grande parte, da identidade da escola que, por sua vez, interfere decisivamente na formação desse profissional sendo que o mesmo atua profissionalmente na escola e, ao atuar, se forma visto que a formação que aqui se investiga vai muito além da formação inicial, abrangendo a formação continuada e em serviço, ou seja, dentro da escola. Portanto, entender a formação docente, envolve entender com se processa a formação de sua identidade visto que estão intimamente relacionadas.

Partindo da premissa de que a identidade da escola interfere na formação dos professores, verificamos se o contexto situacional da escola interfere em sua organização. Percebemos que o contexto geográfico, histórico, sócio-econômico e cultural sempre irá interferir na organização do trabalho escolar, pois, ao se construir o projeto político-pedagógico que representa a identidade da escola, é fundamental se ter em mente a realidade circundante. Essa realidade se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola.

Para André (2001) o Projeto Político Pedagógico de uma escola deve:

expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola (ANDRÉ, 2001, p. 188).

Segundo Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", considerando as características do que é instituído e do que é instituinte. Para Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico,

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma

metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Para Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico não é compreendido simplesmente como um conjunto de planos e projetos dos professores, nem tampouco um amontoado de páginas que fala das diretrizes curriculares e pedagógicas da instituição escolar, mas um resultado de um trabalho específico que reflete a real situação de uma determinada escola que se situa em uma realidade mais ampla podendo influenciá-la e por ela ser influenciada.

Diz respeito, portanto, a um instrumento que promove clarear a totalidade das formas de ação educativa de uma determinada escolar. O Projeto Político Pedagógico tem, desta forma, como principal objetivo, a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização escolar e dos modos de implementação e de avaliação institucional (VEIGA, 1998, p. 11-113).

Assim, ao analisarmos o histórico da escola e a constituição de seu Projeto Político-Pedagógico percebemos que a mesma não considera os pressupostos teóricos acima descritos. Como a escola foi construída a partir das necessidades existentes no bairro, sob uma forte influência da ONG francesa Appel Deltresse que deu à escola um cunho quase que essencialmente assistencialista, a identidade da escola é marcadamente assistencialista.

Esse fator fica bastante evidenciado na fala das professoras e na análise do Projeto Político-Pedagógico, quando observamos uma grande preocupação com o aspecto “econômico” das crianças, buscando suprir essas “necessidades” através das atividades desenvolvidas na escola.

Outra questão fortemente evidenciada nos resultados aqui encontrados é que, apesar de existirem na escola duas forças educativas em nível de organização do

trabalho escolar, ou seja, as secretarias municipal (SEMED) e estadual (SEDUC) de educação, a escola é conhecida no bairro pelo nome que herdou da ONG, ou seja, “VIDA ALEGRE” e isto significa uma forte influência no desenvolvimento de todo o trabalho escolar.

Na análise do Projeto Político-Pedagógico da escola verificamos que apesar deste ter sido elaborado nos moldes da secretaria estadual de educação (SEDUC) apresenta fortes traços da ONG visto que, enfoca inicialmente o histórico do “CENTRO DE FORMAÇÃO VIDA ALEGRE” e só depois, o histórico da escola que também traz em seu conteúdo grande ênfase ao Centro de Formação.

Neste sentido, foi possível observar que todo o trabalho da escola, mesmo que este esteja voltado para o ensino da Educação Infantil (SEMED) ou para o Ensino Fundamental (SEDUC) recebe grande influência da identidade recebida pela escola através da ONG.

Observamos que o trabalho assistencialista realizado pela ONG como a distribuição de sopa para a população mais carente do bairro e a ajuda que dá para a escola, principalmente no que se relaciona à merenda escolar, está presente até na fala das professoras, pois o discurso das mesmas se direciona principalmente para a necessidade de assistir às necessidades sócio-econômicas das crianças.

Sendo assim, por mais que as instâncias educativas (SEMED e SEDUC) estejam organizando o trabalho escolar conforme suas diretrizes específicas, recebem influência da ONG nesta organização, pois a ONG oferece aos alunos aulas de natação, informática, reforço escolar e atividades lúdicas e de leitura.

Por mais que estas atividades sejam importantes e significativas para o processo de ensino e aprendizagem, verificamos a desarticulação do verdadeiro sentido dessas atividades, pois são vistas corriqueiramente como de “ajuda” aos

alunos carentes e esse fato pode ser afirmado a partir da justificativa do projeto desenvolvido pela ONG denominado “Projeto Brinquedoteca” que diz que:

Observa-se que as crianças da Educação Infantil da Escola Estadual Irmã Adonai Politi tem grande interesse em participar de atividades que serão realizadas na Brinquedoteca, sabendo-se que são crianças de baixa renda e que tiveram privação no seu desenvolvimento Bio-Psico-Social, que tanto necessitam para adquirir o seu próprio conhecimento com mais facilidade e por isso esperam ansiosas o dia de freqüentarem esse espaço de interação social.

Desta forma, nossas análises levaram à constatação, especialmente através das falas das professoras entrevistadas e da observação participante da realidade escolar, que a organização do trabalho escolar, especialmente a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola não se configurou como uma atividade realizada de modo democrático e participativo, ou, pelo menos, com a participação de todos os envolvidos no contexto escolar. Isto porque muitas professoras, mesmo as mais antigas na escola, manifestaram não terem participado da elaboração do Projeto Político-Pedagógico ou mesmo de não conhecê-lo.

Isto se confirma ainda mais quando a partir das entrevistas verificamos que as professoras sabem da importância do PPP, mas não o conhecem. Apesar de uma das professoras ter sinalizado que está participando da reelaboração do PPP. Esta reelaboração pode estar acontecendo agora, pois, durante o tempo de oito meses que passamos na escola, participando de todas as atividades que eram realizadas, o processo que envolveu a reelaboração do PPP foi realizado apenas por uma professora da SEDUC formada em pedagogia.

Esta, por sua vez, apenas reelaborou alguns tópicos quanto à escrita e apresentação, porém, não se verificou nenhuma pesquisa com os moradores do bairro, com os pais dos alunos, com os alunos ou mesmo com os professores da escola.

Então, tomando como ponto de partida o projeto político-pedagógico, percebemos que ele está se constituindo em um instrumento de construção da singularidade da escola, porém, não está considerando que a mesma atende a três focos distintos, que se complementam entre si, ou seja, a SEMED, a SEDUC e a ONG. Não encontramos nenhuma referência à participação ou à pesquisa, nem mesmo nas representações sociais das professoras, nem mesmo aos pressupostos sócio-político-filosóficos que dariam a “cara” da escola.

Ficou claro, através da realização desta pesquisa, que o Projeto Político-Pedagógico da escola aqui em questão indica o seu caráter hierárquico. Assim, a elaboração do projeto político-pedagógico não está se constituindo em um momento de aprendizagem democrática. Cabe aí a questão primordial levantada nesta pesquisa: como a identidade da escola estaria contribuindo na formação dos professores?

Na verdade, a escola tem contribuído na formação dos professores não como uma escola que possui uma identidade formada a partir de um conjunto de fatores desencadeados por um processo democrático e participativo de construção e implementação dos trabalhos escolares, visto que, toda a atividade desenvolvida social e democraticamente por um grupo do qual os professores participam influenciam na formação da identidade profissional do professor, mas contribui através da SEMED e da SEDUC.

Os professores participam de cursos de formação continuada oferecidos por esses órgãos, o que contribui em muito para seu processo de formação, porém, este trabalho evidenciou que a formação docente se torna significativa de fato quando leva o professor a estar constantemente num processo de reflexão, processo este

que se realiza no cotidiano de sua prática, ou seja, na escola, e não somente em cursos de formação.

Ao repensar o processo de formação docente e tendo como aporte a análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o surgimento da ideia do conhecimento como sendo um dos fatores ponderados nos estudos acerca da formação da identidade profissional docente. Parte da proposição de que essa identidade se constrói a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

A partir desses pressupostos, há um resgate do significado e da importância do resgate de olhar o professor diante de sua própria formação, numa proposta de auto formação, de reconstrução dos conhecimentos inicialmente constituídos confrontados com sua prática vivenciada cotidianamente. Assim, seus conhecimentos estarão sendo constituídos a partir de um trabalho de reflexão na e sobre a prática.

Therrien (1995) evidencia a importância dos trabalhos de estudo acerca da formação docente na qual ainda persiste uma dissociação entre a formação e a prática do cotidiano na escola, ao passo em que não enfatiza no processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência de cada indivíduo e do grupo.

Esse conhecimentos são modificados e movimentados na prática do professor passando a integrar a sua identidade constituindo-se como elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, portanto, definidos como

um saber original e essa pluralidade de conhecimentos que envolvem os saberes individuais experienciados pelo professor são imprescindíveis na formação da sua competência profissional pois provém de seu cotidiano e do meio no qual vivencia suas experiências. Ainda segundo o mesmo autor,

esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN,1995, p. 3).

Estudos com esse enfoque estão destacando a importância de desenvolver pesquisas, dentro da nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo com vista a implementar algumas políticas de formação docente de acordo com o ponto de vista dos próprios indivíduos envolvidos e da influência da identidade da escola e da organização do trabalho escolar nessa formação.

Como então, refletir acerca de um contexto que não está bem definido quanto a sua identidade? É difícil refletir acerca do que não se conhece direito, pois a reflexão pressupõe o conhecimento da identidade da escola.

Outro ponto crucial que observamos nesta pesquisa está relacionado à separação existente quanto ao trabalho de planejamento das professoras. Este momento se realiza separadamente, ou seja, existe o dia do planejamento das professoras da SEDUC e das professoras da SEMED, o que mostra, mais uma vez, que a escola não se constitui em um espaço único de trabalho escolar, mas em um espaço que se subdivide para a realização de diferentes trabalhos.

Isto confere aos professores diferentes momentos de planejamento de um trabalho que será desenvolvido em uma mesma escola que atende a alunos de uma mesma comunidade que vivencia realidades comuns.

Percebemos que as professoras entendem seu processo de formação enquanto inicial (magistério ou graduação) e continuado (cursos de pós-graduação e de formação continuada promovidos pela SEMED e SEDUC). Quanto ao processo de formação em serviço ou de reflexão-ação-reflexão, observamos a existência de uma grande lacuna entre elas, especialmente no que tange ao conhecimento das pesquisas sobre o assunto e até mesmo por que entendem que sua prática acontece especificamente no contexto de sala de aula durante o trabalho com os alunos.

Verificamos que as professoras não participam efetivamente da organização do trabalho escolar e, muitas delas, nem conhecem de fato este trabalho. A prática de trabalho desenvolvida fica apenas no âmbito da individualidade de cada sala de aula, de cada turma de alunos. Não há evidência de trabalhos entre as professoras que envolva a pesquisa enquanto pressuposto do trabalho que desenvolvem na escola ou mesmo quanto ao próprio processo de formação.

Essa constatação nos leva a pensar na necessidade da existência da pesquisa e de sua articulação com o projeto de formação de professores. Levantamos esta questão considerando as lacunas encontradas na formação dos professores diante da realidade desta escola pesquisada.

Inferimos que a pesquisa poderia vir a ser o viés articulador do processo de desalienação dos professores quanto a sua formação e da importância de conhecer a identidade da escola e de participar da organização e execução das atividades

escolares na formação de sua identidade profissional, saindo assim da acomodação gerada pela realidade por eles vivida.

Enfatizamos a pertinência dessa questão porque há uma tendência forte em considerar que tanto a pesquisa como a formação docente somente poderá ser desenvolvida caso estejam mutuamente implicadas (CARVALHO, 1996).

Nesta realidade específica, destacamos que uma das vertentes da dimensão epistemológica no exame da implicação entre pesquisa e formação de professores preconiza a elaboração de um pensamento de ruptura cujos conhecimentos são gerados como momentos dialéticos da práxis (RIGAL, 2001).

Entendemos a pesquisa como um forte instrumento de compreensão da realidade educativa e de seus múltiplos sentidos, a fim de contribuir no seu processo de transformação e no processo de formação docente.

Tratar da formação docente hoje exige um esforço para compreender as suas múltiplas interpretações e as suas mais variadas determinações. Por formação docente, neste trabalho, não se entende simplesmente o espaço e o tempo vivenciados nos cursos de licenciatura ou em cursos normais. Entende-se, desta forma, que esta formação é projetada partindo das mais diferentes possibilidades de produção e recriação de conhecimentos e de construção de subjetividade, inerentes ao trabalho e à vida desse profissional, dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, compreendemos que essa formação se faz na práxis cotidiana desses sujeitos, em sua relação direta com as atividades escolares onde saberes docentes são aprendidos, vividos e transformados a partir das mais variadas situações por eles vivenciadas.

Na literatura brasileira, um texto seminal para discutir a formação docente a partir dessa perspectiva foi escrito por Nilda Alves (1986). Neste trabalho, a autora

mostra que a formação de professores deve ser analisada no âmbito das diferentes *esferas* nas quais ela se desenvolve. Além da esfera de formação acadêmica, sempre tão lembrada, existiriam outras, tão ou mais importantes para a constituição profissional do professor.

Alves (1986) aponta a existência da esfera de ação do Estado; da esfera das pesquisas em educação; da esfera da organização coletiva; e, finalmente, da esfera do cotidiano. Elas não seriam, entretanto, elementos estanques. Pelo contrário, se relacionariam de forma complexa na vida concreta desses sujeitos.

Não é por acaso que Nilda Alves passa, em obras posteriores, a trabalhar com o conceito de *rede* para entender a formação docente. Essa formação só poderia ser entendida em sua complexidade na medida em que se desvendassem as intrincadas tessituras constituídas pela imbricação dessas diferentes esferas.

É desse entendimento sobre formação que enfatizamos: a formação docente não se constrói de maneira linear, sistematicamente organizada, absolutamente controlada e previsível, mas a partir das relações que os professores estabelecem com a escola e com os sujeitos que a constituem, considerando ainda o contexto histórico, sócio-econômico e cultural no qual ela está inserida.

Como decorrência disso, cada vez menos a formação do professor é vista como um mero processo de inculcação de determinados conhecimentos teóricos, sistematizados por meia dúzia de disciplinas.

As discussões sobre essa formação têm sido centradas, mais e mais, na perspectiva da construção de um “profissional investigativo”, que possa lidar com a complexidade do mundo, aprendendo com ela, com a multiplicidade de vozes, saberes e fazeres que muitas vezes foram silenciados pela pretensa superioridade do conhecimento sistematizado pela academia.

Este movimento pode levar à construção de um “novo senso comum”, tal como é apresentado por Boaventura de Souza Santos (2000), muito mais emancipador e, portanto, identificado com os interesses da maioria dos brasileiros.

Assim, a pesquisa se torna uma atitude do professor, que investiga sua própria prática pedagógica, no intuito de aperfeiçoá-la continuamente, percebendo-a para além da rotina, visto que sua atividade de educador não é apenas uma atitude técnico-metodológica rotineira, mas um ato de caráter político, pedagógico, antropológico e cultural, complexo e em constante movimento.

Quando o professor pesquisa sua prática, não se percebe tão objetivamente o produto desta pesquisa, mas ele existe e está impresso nos sujeitos que vivenciam essa prática pesquisada e que dela saem diferentes, transformados, enriquecidos, podendo promover, inclusive, a transformação da própria identidade da escola na qual desenvolve sua prática docente.

Neste sentido, a integração ação-reflexão-ação se dá essencialmente por meio dos questionamentos dos professores, das indagações sobre sua prática, do diálogo com seus pares e da interlocução crítica com a literatura específica, que não vai lhe trazer respostas prontas (o que seria incompatível com a noção de professor-pesquisador), mas que vai dar pistas para que o professor formule novos questionamentos ou, ainda, redimensione o olhar sobre sua prática.

Cabe aqui, contudo, destacar que a interação teoria-prática não deve deduzir que a prática é simplesmente um campo de aplicação de diferentes teorias, concepção ultrapassada que fundamentou e que infelizmente ainda fundamenta muitos cursos de formação de professores (FAZENDA, 1997).

O professor, quando pesquisa, investiga suas atividades docentes; ele tem por objetivo repensar a sua prática, a sua ação docente e os seus saberes, visando

concretizar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para ele e para seus alunos.

Nesse sentido, o professor-pesquisador precisa estar atento às contradições do processo, aos seus avanços e retrocessos, precisa constantemente pensar e agir; refletir criticamente sobre o que faz e atuar baseado nessa reflexão, mas, para que isso aconteça precisa ter uma identidade profissional que o identifique e que identifique sua prática.

De acordo ainda com o bojo das pesquisas acerca do processo de formação de professores, segundo Lüdke (2001), é imprescindível o reconhecimento das influências das teorias sobre o professor reflexivo nas discussões desencadeadas por Shön (1997), assunto este, trazido no segundo capítulo deste trabalho.

Para Fazenda (1997), Shön contribuiu grandemente trazendo à tona esse conceito, o componente da ação reflexiva começou a ser vista como imprescindível para a realização do trabalho docente e para a sua formação de modo que em seu cotidiano de trabalho escolar os próprios professores lançam mão à reflexão mesmo que ainda não estejam completamente familiarizados com esse processo ao ponto de nem mesmo se darem conta de sua ocorrência.

Estas análises acerca dos processos de formação docente mostram a inevitável necessidade de que haja uma valorização dos saberes docentes o seu trabalho na escola por meio de ligadas ao ensino e a seu universo de trabalho. Os estudos mostram o reconhecimento do professor como ser individual e profissional, sensível e autônomo com relação a seu autodesenvolvimento.

Ao término desta pesquisa, ficou evidente que será inevitável incorporar ao processo de investigação sobre a formação docente a averiguação e o

questionamento sobre quais as condições que a escola oferece para a promoção de espaços de reflexão e formação coletiva.

Quais são efetivamente as possibilidades que os docentes têm de pesquisar a sua própria prática? Que aportes teóricos e metodológicos são necessários que domine para que possa realizá-la? É possível criar e desenvolver uma cultura de reflexão em uma escola cuja identidade nem está propriamente definida? A escola se pensa como espaço também de formação de seus professores?

Esse estudo pôde revelar que, à medida que nos aproximamos dos professores, mais surgem questões que precisam ser esclarecidas acerca das possibilidades de andar sobre o encaminhamento da pesquisa, mostrando que a pesquisa não é um fim em si mesma.

Certeza só se tem a de que apenas se está começando a trilhar um caminho e ainda a certeza de que há uma preocupação central de vir a dar uma contribuição através deste trabalho na definição de propostas de formação de professores, privilegiando a análise das possibilidades que a escola reúne para intervir, a partir de uma definição mais clara de sua identidade, na transformação dos docentes como profissionais, no contexto escolar, da comunidade e das relações sociais que se estabelecem dentro dela, bem como da organização do trabalho escolar.

Ao analisarmos as experiências de formação continuada levantamos um montante de possibilidades acerca da permanência da concepção que orienta a organização da formação continuada em forma de programas de formação através da acumulação de conhecimentos que são transmitidos na forma de palestras, seminários e cursos de modo homogêneo a uma grande quantidade de docentes sem sequer tentar considerar as suas diferenças pessoais e profissionais, bem como suas necessidades específicas.

Como bem analisa Ramos (2001):

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais que formação busque-se “conformação” (RAMOS, 2001, p. 26).

Neste sentido, considerando os aportes teórico-metodológicos estudados nesta pesquisa bem como o breve estudo realizado com professores estes levam a ampliar a visão acerca do desafio de formar professores no âmbito da escola.

Não podem estar ausentes dessa tarefa a realização de uma análise dentro de uma visão crítica das propostas relativas às reformas na educação bem como a necessária valorização das práticas dos professores e de seus saberes cotidianos e das relações que ele estabelece com os outros sujeitos do ambiente escolar, e de seus percursos formativos realizados de forma autônoma, que refletirá significativamente em toda a organização e execução das atividades escolares e na formação de sua própria identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores - estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora Ltda, 1996.

ALVES PINTO, C. **Sociologia da Escola**. Lisboa, McGraw-Hill, 1995.

ANDRE, M. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

AMARAL FILHO, Jair. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista. In: **Planejamento e políticas públicas**. Brasília, IPEA, n. 14. 1996.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, 8).

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. IN: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO – ANFOPE. Documento Final X (1998, 2000).

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. 1994. 123p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

BALANDIER, G. **As dinâmicas sociais**. São Paulo: DIFEL, 1976.

BAPTISTA, Myrian Veras. O Planejamento Estratégico na Prática Profissional Cotidiana. In: **Serviço Social e Sociedade**. Nº 47, p. 110-119, abril, 1995.

BARBIERI, Marisa R.; CARVALHO, Célia P.; UHLE, Águeda B. **Formação continuada dos profissionais de ensino**: algumas considerações. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

BLAU, Peter M. Componentes Burocráticos dos Sistemas Escolares. In: Pereira Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação, 13 ed. São Paulo, OS: Companhia Editora Nacional, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL, Leis e Decretos. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 2**, de 19/04/1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 04/97**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1997.

BRESSAN, F. **O método do estudo de caso**. Administração On Line, Vol. 1, nº 1. FECAP. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, 2000.

CAMPOS, P.H.F. As Representações Sociais de “Meninos de Rua”: Proximidade do Objeto e Diferenças Estruturais. Em A. Moreira & D. Oliveira (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

CAMPOS, S. & PESSOA, V. I. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, 3ªed.

_____, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Anais do I Congresso Nacional de CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo : Edusp, 1997.

CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura) Volume 1, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2. ed., 1999.

_____. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 3 ed. Editora Paz e Terra, v. 2. São Paulo-SP, 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

FORMIGA, Leomarcos Alcântara. **Metáforas da Gestão Centrada na Escola em Perspectiva: Implicações para uma Gestão Centrada na Escola**. Piracicaba, SP, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

FUSARI, José C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** São Paulo; 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. **A educação do educador em serviço: o treinamento dos professores em questão.** São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓMEZ, Angel Pérez O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org) (1992). **Profissão professor.** 2ª ed., Porto: Porto Editora.

_____, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, OS: Editora Alínea, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIBÂNEO, Cipriano Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. & PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade. Campinas, n. 68, p. 239-277, 1999.

_____, José C. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo, Cortez, 1998.

_____, José Carlos (2002): “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. In: PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga, Universidade do Minho, 1992.

_____, L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. In: Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, abril/2001.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **A formação Profissional da Educação**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1992.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ., Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. et all. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho**. Anais II do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 1998.

MOSCOVICI, S. **A Era das representações sociais**. Trad. Maria Helena Fávero, 1986.

MOTTA, P.R.M. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

NERY, Ana Clara Bertoleto e GONSALVES, Elisa Pereira (orgs). **Na Rede da Escola**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. 1991.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

_____. (org.) **Vidas de Professores**. 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995c.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 115-138.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores.** 2a ed. São Paulo: Unesp, 1998.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação & Sociedade, vol. 22, nº 74, abril 2001.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. **Amazônia:** modificações sociais e culturais decorrentes do processo de ocupação humana (séc. XVII ao XX). Belém. Museu Paraense EmílioGoeldi. v. 4, n. 1, p. 65-115, jul. 1988. (SérieAntropologia).

OLIVEIRA, F. de A. **Elegia para uma religião.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

OUTHWAITE, William, BOTTOMORE, Tom (Orgs.). **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor H. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMOS, Rafael Yus. **Formação ou conformação dos professores?** Pátio, n. 17, p.22- 26, julho/2001.

RIGAL, L. & OUTROS. **A educação no século XXI**. POA: ArtMed, 2001.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Porto Ed., 1993. p. 39/67.

ROTHGIESSER, Tanya L. **Sociedade Civil Brasileira e o Terceiro Setor**. Disponível em: <http://www.terceirosetor.org.br/> Acesso em: 20 de out. de 2002.

SÁ, C. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. Spink. **O Conhecimento no Cotidiano: as Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SANTOS, Boaventura. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência** (Volume I). São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. **Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar**. Porto, Edições Asa, 2002.

SCHÖN, D. (1983). **The reflective practitioner: How professional think in action**. Aldershot Hants: Avebury.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António, (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SILVA, Rinalva Cassiano da. Projeto pedagógico: a escola em questão. In: SILVA, Rui (2005): **Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)**. In: Revista Ibero-americana de Educação, n.º 35/8.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, M. (1995), O Professor e a Escola, Amadora, MacGraw - Hill. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, set/out/nov/dez. n. 9, p.76-8, 1998.

TERRIEN, J. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1995. (Mimeo.).

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, PUC, 1998, p. 173/192.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALVERDE, O. **Grande Carajás: planejamento de destruição** (São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília: Editora Forense UNB/USP, 1989).

VEIGA, I. P. A (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

_____, Ilma Passos (org.). **Projeto político pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.